

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Vanderléia Fruscalso

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO DA CAPES E A
(RE)CONFIGURAÇÃO DO PERFIL DO PESQUISADOR DOCENTE:
PARADOXOS E DESAFIOS

Passo Fundo

2015

Vanderléia Fruscalso

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO DA CAPES E A
(RE)CONFIGURAÇÃO DO PERFIL DO PESQUISADOR DOCENTE:
PARADOXOS E DESAFIOS

Texto de dissertação apresentado para qualificação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2015

Dedicatória

"O correr da vida, embrulha tudo, a vida é assim.
Esquenta, esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta, o que
ela quer da gente é *CORAGEM*"

João Guimarães Rosa

Dedico este trabalho ao meu filho João Pedro
e ao meu noivo Paulo.

Epígrafe

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos."

Fernando Pessoa

Agradecimentos

"Metade de mim agora é assim, de um lado a poesia, o verbo a saudade, do outro a luta, a força e a coragem pra chegar no fim. E o fim é belo, incerto... depende de como você vê!"

Fernando Anitelli

A Deus, pela dádiva da vida, e por ter ajudado a manter a fé nos momentos mais difíceis...

Ao prof. Dr. Altair Alberto Fávero, meu orientador e exemplo profissional, pela dedicação, pelas lições e pelas palavras "fé e foco" ao longo do percurso...

Aos pesquisadores docentes entrevistados que permitiram a realização desta pesquisa...

À banca avaliadora de defesa e de qualificação...

À minha família, pelo carinho e confiança...

Ao meu filho João Pedro e ao meu noivo Paulo, por aceitarem compartilhar comigo todos os desafios, angústias e conquistas desta fase...

Às amigas feitas durante esse período...

Aos colegas de trabalho, pela força e incentivo...

Enfim...

A todos que fizeram parte da minha caminhada e que contribuíram de uma forma ou de outra para que eu esteja aqui, hoje, realizando mais um sonho. Sonho este compartilhado, vivenciado, repartido...

Quisera poder abraçar a todos e expressar minha gratidão!

Muito obrigada!

RESUMO

Na presente pesquisa, investigou-se sobre o fazer-se pesquisador docente, em um contexto de disseminação de políticas de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de identificar e compreender as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho do pesquisador docente que atua nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, e como tais políticas interferem na reconfiguração do perfil desse profissional e sobre outros domínios da vida social. Com base nesse contexto, o problema de pesquisa foi configurado da seguinte maneira: quais as principais relações estabelecidas no trabalho do pesquisador docente em decorrência das políticas de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* adotadas pela Capes? A abordagem metodológica da pesquisa é de cunho qualitativo, utilizando-se da triangulação entre a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso. Para a entrevista semiestruturada, foram escolhidos seis docentes, oriundos de três programas de pós-graduação em Educação, avaliados com diferentes conceitos – 3, 4 e 5 – pelo sistema de avaliação Capes no triênio 2011-2013, situados em diferentes regiões do Rio Grande do Sul, mantidos por instituições comunitárias e pública, e com tempo de consolidação e de credenciamento junto ao Sistema Nacional de Pós-Graduação. A escolha dos participantes baseou-se, ainda, no critério de experiência com, no mínimo, duas avaliações da Capes em seu programa de origem. Como resultados, percebeu-se, em relação aos programas, que a falta de um olhar voltado às suas peculiaridades fez com que perdessem parcialmente sua identidade e sua autonomia. A respeito dos pesquisadores docentes, observou-se que a falta de tempo dificulta a produção do conhecimento científico, levando em consideração que lhes foram atribuídas muitas tarefas no seu ambiente de trabalho, gerando uma prática de “produzir em casa”, abdicando de momentos importantes da sua vida. Por outro lado, estabeleceu-se um sistema que favoreceu a emergência de um novo modo de organização entre os pares, mais pautado na relação de cooperação, como estratégia de produção. No que diz respeito ao dilema quantidade/qualidade da produção científica, ficou evidente o entendimento errôneo que a Capes tem ao usar como medidor da qualidade a quantidade de produtos produzidos pelo pesquisador docente. Os próprios pares que avaliam essa produção fazem críticas às ferramentas e/ou aos critérios utilizados para identificar a sua qualidade e destacam, ainda, que a qualidade da pesquisa deveria ser o resultado de fatores que colaboram para o avanço da solução dos problemas educacionais.

Palavras-chave: Avaliação. Sistema Capes. Pesquisador docente. Pós-graduação *stricto sensu*.

ABSTRACT

In this research, we investigated about professors making themselves researchers, in a context of dissemination of post-graduate studies programs evaluation policies, in order to identify and understand the major changes in the world of academic researcher work that acts in post-graduate studies programs, and how such policies interfere in the profile configuration of these professionals and on other domains of social life. Our intention is to identify and understand the major changes in the working world of the professor researcher that works in the strict sense postgraduate programs. Based on this context, the research problem can be configured as follows: what are the main relations established in the work of professor researcher as a result of the evaluation of the strict sense postgraduate programs adopted by Capes in researched context? The main objective of the study is to analyze how Capes evaluation policies interfere in the reconfiguration of the professor researcher's profile in *stricto sensu* postgraduate. The methodological approach to the research is the qualitative method, using triangulation between the bibliographical research, documental research and study case. For the semi structured interviews, were chosen six teachers, from three postgraduate programs in Education, evaluated with different concepts - 3, 4 and 5 - by the Capes evaluation system in the triennium 2011-2013, located in different regions of Rio Grande do Sul, maintained by community and public institutions, and with consolidation and accreditation time at the National Postgraduate System. The choice of participants was also based on the experience criterion with at least two evaluations of Capes in their original program. As a result, it was noticed, in relation to the programs, that the lack of a closer look at their peculiarities caused, in part, lose of identity and autonomy. Regarding the professors researchers, it was observed that the lack of time hinders the production of scientific knowledge, considering that they have been assigned with too many tasks on their work environment, generating a practice of "producing at home", abdicating important moments of their lives, system which favored the establishment of a new mode of organization among peers, more founded on the cooperative relation, as strategy of production. In what concerns the dilemma quantity / quality of scientific production, it became clear the wrong understanding that Capes has when uses as quality meter the amount of products produced by the professor researcher, even though it is carried out an evaluation by their peers who also criticize the tools and criteria used to identify the quality of scientific production and also emphasize that the quality of research should be the result of factors that contribute to the advancement of the educational problems' solution.

Keywords: Evaluation. Capes system. Professor researcher.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CFC – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COPPE – Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia
CPA – Comissão Própria de Avaliação
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA – Estados Unidos da América
FAPs – Fundação Estadual de Amparo a Pesquisa
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
IES – Instituição de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério de Educação
PBDCT – Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PICD – Programa Institucional de Capacitação Docente
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG – Programa de Pós-Graduação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura
PUC/Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PVNS – Professor Visitante Nacional Sênior
RAES – Revista Argentina de Educación
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU – Reforma Universitária

RUF – Ranking de Universidades

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNPG – Sistema Nacional da Pós-Graduação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade de Brasília

UPF – Universidade de Passo Fundo

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ranking Universitário Folha – Indicadores	64
Quadro 2 - Ranking de Universidades – RUF - 2014	65
Quadro 3 - Relação de IES com Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com conceitos regular, bom e muito bom no triênio 2011-2013.....	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	19
2.1 A construção da pós-graduação stricto sensu no Brasil.....	19
2.1.1 A pós-graduação e a pesquisa em educação no cenário brasileiro	26
2.2 Políticas avaliativas da pós-graduação	29
2.3 A nova sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pelo sistema Capes .	35
3 O SISTEMA CAPES DE AVALIAÇÃO E A (RE)CONFIGURAÇÃO DO PESQUISADOR DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	42
3.1 Docência universitária.....	42
3.2 As atribuições do pesquisador docente na pós-graduação em educação.....	44
3.2.1 Participação em eventos e publicações.....	50
3.2.2 O papel do orientador	51
3.2.3 Os grupos de pesquisa	52
3.2.4 O papel do docente em sala de aula.....	54
3.3 A modelagem do pesquisador docente em decorrência do sistema Capes de avaliação	55
3.3.1 O sistema <i>Qualis</i>	59
3.3.1.1 Em busca da excelência: os Rankings das instituições de ensino superior	62
3.3.2 Dilema entre docência e pesquisa.....	66
3.4 Entre o trabalho docente e a avaliação da pós-graduação: descortinando suas principais implicações	69
4 PESQUISA DE CAMPO - O PESQUISADOR DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO	72
4.1 Caracterizando o lócus da pesquisa	73
4.2 Descrição dos sujeitos da pesquisa	74
4.3 Caminhos metodológicos.....	76
4.4 Descrição dos eixos de pesquisa, análise e interpretação dos dados	80
4.4.1 Primeiro grupo de eixos – Tensão do pesquisador docente na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	80
4.4.2 Segundo grupo dos eixos - principais mudanças nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106

REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	124
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAR OS SUJEITOS DA PESQUISA	127
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES ACADEMICAS/PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	129
APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	131

1 INTRODUÇÃO

Conhecer um pouco sobre as políticas públicas nos remete a um maior entendimento de suas finalidades. Para tanto, podemos defini-las como instrumentos de gestão utilizados pelo governo para definir e operar suas ações e trilhar um caminho do alcance de metas e objetivos gerenciais, já Azevedo (2003) define que “políticas públicas é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Determinadas políticas públicas, principalmente as educacionais, pode ter impacto positivo na vida das pessoas e na sociedade como um todo, de inúmeras formas, sendo isso o que mais me fascina. O interesse pela temática tem origem em minhas experiências profissionais, as quais sempre foram voltadas para área de gestão, envolvendo as diversas políticas públicas na área educacional. Nesse contexto, há um item que prende minha atenção de forma especial: as políticas públicas voltadas para a área da avaliação, as quais me inquietam, eis que instigantes. Essa inquietação, que já era forte em mim, ganhou ainda mais expressão com a aprovação na seleção para o curso de mestrado em Educação, eis que, já na aula inaugural, percebi, na fala da coordenadora do curso, a preocupação com a avaliação. Assim, as mesmas inquietações que marcavam minha vida profissional, afloraram e acabaram despertando para a problemática de pesquisa, que ora se concretiza com a presente dissertação.

Verifica-se que tais intenções políticas são realizadas a partir de perspectivas que vêm se consolidando no cenário brasileiro, consagradas principalmente pela Constituição Federal de 1988 e em leis, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), que é considerada como marco inicial da implantação das políticas públicas nacionais em educação, entre outras iniciativas estatais, tais como: a reforma da educação tecnológica e do aparato de formação profissional; a execução de mecanismos legais e financeiros viabilizadores da privatização, da fragmentação e do empresariamento da educação superior; as alterações na formação de professores para os diferentes níveis de modalidade de ensino; a definição de novos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e seus instrumentos de avaliação (NEVES, 2002).

A avaliação representa um dos eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas, sendo a principal ferramenta na organização e na implementação que configuram as reformas educacionais, tanto de ordem curricular, de conceitos, das diferentes metodologias, de gestão, dos modelos institucionais, das políticas, entre outros. Com isso, fica claro sua repercussão não somente no contexto educacional, mas também nas transformações de ordem social, política e econômica.

Nesse contexto, o Estado abandonou suas antigas funções, que se restringiam aos processos pedagógicos, passando a regular a totalidade do sistema através de avaliações periódicas, com o intuito de regulação da qualidade das instituições. Essa nova modalidade de regulação redefiniria e ampliaria o papel de todos os envolvidos nesse processo, tanto os docentes pesquisadores quanto os acadêmicos na própria condução da educação superior, pois eles seriam os principais responsáveis desse processo. Outra característica é o poder de controle dado às avaliações, posto que há um atrelamento dos resultados aos processos de reconhecimento e credenciamento de cursos de graduação e pós-graduação, bem como a outorga dos financiamentos para pesquisa.

Nesse universo, o sistema Capes de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* vem cumprindo papel de fundamental importância para o desenvolvimento, da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil, sendo constantemente aperfeiçoada e servindo de instrumento para a comunidade acadêmica na busca de um padrão de qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país. Os resultados da avaliação servem de base para a formação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento, que concede várias modalidades de bolsas e auxílio para os cursos de mestrado e doutorado. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior distingue-se em relação às demais agências de fomento, como o CNPq e as fundações estaduais de amparo à pesquisa, pois, além disso, também é um órgão de avaliação. Seu fomento está, portanto, vinculado à avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A relação virtuosa entre os dois é assegurada pela tradição brasileira da avaliação dos cursos de pós-graduação, iniciada pelo diretor-geral Cláudio de Moura Castro, em 1976.

De acordo com o diretor da Capes no período de 2004 a 2008, Renato Janine Ribeiro, “sem o fomento, a avaliação corre o risco de ser apenas um exercício acadêmico, sem a avaliação, o fomento pode ser cego”.

A avaliação tem por principal base a coleta de dados da Capes, que, anualmente, recolhe a informação fornecida pelos programas referente ao seu desempenho. São dados detalhados, que constituem uma das mais importantes bases de ensino superior do mundo. Essa base, por sua vez, é trabalhada pela informática da Coordenação de Aperfeiçoamento, atendendo ao que cada área define como necessário para avaliar a qualidade do seu programa.

Nas últimas décadas, dois sistemas de avaliação foram criados. No período de 1976-1997, vigorou na classificação a escala conceitual alfabética de A a E, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles contemplados com o notas A. Já a partir de 1997,

passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7; sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles classificados com as notas 6 e 7, sendo o último a ocupar o topo do sistema. Quando foi implantada a escala numérica, a Capes adotou a sistemática de ratificar os cursos com conceito 7 mediante pareceres de consultores internacionais. Esse expediente, cuja importância é inquestionável, não foi renovado nas avaliações trienais subsequentes. A julgar pelos resultados alcançados, tudo isso foi bom, contribuindo para a constituição de um sistema sólido, exigente e respeitado, e ainda o é, para alguns segmentos e certas situações; mas induz a um comportamento conservador daqueles programas que, estando na ponta do conhecimento e da pesquisa, poderiam ousar mais.

A relevância da pesquisa pode ser avaliada pelo conjunto de fatores que configuram a pós-graduação, influenciando, sobretudo: a) a repercussão no trabalho docente; b) como se configura a avaliação da pós-graduação no contexto brasileiro; c) como se dá esse processo no interior das instituições; d) como os processos avaliativos da Capes têm influenciado na cultura acadêmica dos pesquisadores docentes.

Muitos questionamentos fundantes da pesquisa, que, inicialmente, se apresentavam apenas como hipóteses em nosso projeto, agora nos permitem ser rerepresentados com mais propriedade, pois foram analisados e interpretados, buscando, dessa forma, a compreensão para o desenvolvimento da referida dissertação. Tínhamos como pressuposto a investigação sobre o fazer-se pesquisador docente em decorrência da disseminação de políticas de avaliação que compõem os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ou seja, propomo-nos a buscar respostas para diversas inquietações, com o intuito de identificar e compreender as principais mudanças ocorridas na vida do pesquisador docente que atua nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em decorrência do sistema de avaliação Capes.

A partir desse contexto, estabelecemos o nosso problema de pesquisa: **quais os efeitos das políticas de avaliação da pós-graduação brasileira, empreendidas pela Capes, no trabalho do pesquisador docente?** Partindo dessa problemática, encontramos outros questionamentos, tais como: como os pesquisadores docentes caracterizam os efeitos pretendidos pela Capes, através das estratégias de avaliação dos programas de pós-graduação, para aprimorar a qualidade que nortearão esses programas? Os processos de avaliação têm disseminado a uma nova cultura acadêmica entre os pesquisadores docentes?

Evidentemente que os processos de avaliação têm disseminado a uma nova cultura acadêmica entre os pesquisadores docente, para isso, compreender as bases de sustentação do trabalho do pesquisador docente que se configuram e aqui nos referimos como lógica das

competências com o intuito de descortinar o trabalho docente na pós-graduação identificando assim seus pontos de convergências e divergências nos processos que configuram a avaliação é de fundamental importância para expor a questão tal como um problema.

A fim de verificarmos o que já foi produzido sobre o tema a partir da produção acadêmica, ou seja, dissertações e teses realizou-se uma revisão de literatura dessas produções, tendo como fonte de referência a consulta ao banco de teses no Portal Brasileiro de Informação Científica da Capes, dos trabalhos publicados ao longo dos anos de 2010 a 2015, utilizando-nos das palavras chave: avaliação e Capes. Uma vez identificados os trabalhos, seus resumos foram avaliados.

Dentre os resumos, encontramos a tese desenvolvida por Marins (2012), a qual tem como objetivo investigar de que modo a atual política de avaliação educacional da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil concebe a aprendizagem e a cidadania docente. Trata-se de um estudo de caso realizado em dois programas da área de Educação, sendo um de instituição pública e outro de uma instituição privada. Os resultados apontam que o quantitativismo exacerbado dos critérios de avaliação adotados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior compromete consideravelmente o trabalho docente e provoca tensões na academia ao promover uma corrida desenfreada pela elevação das notas dos programas. Os achados da pesquisa apontam que a cidadania e a aprendizagem docente precisam ser mais consideradas pela atual política de avaliação da Capes, uma vez que a docência e os incentivos para o engajamento em projetos sociais ou em eventos acadêmicos são cada vez menos valorizados. Constatou-se que os docentes da Instituição de Ensino Superior (IES) pública possuem um espaço mais democrático de trabalho e têm maiores oportunidades para atuar ativamente na gestão do programa e na sociedade que os docentes da IES privada. Em ambos os contextos, os professores enfrentam grandes desafios para promover a produção acadêmica de seus alunos, exigindo um maior tempo de dedicação docente rumo à oferta de uma educação de qualidade na pós-graduação. Verificou-se que a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do programa na avaliação da Capes recai com maior peso sobre os professores do que sobre a instituição avaliada. Os docentes afirmam, nesse contexto, que conseguem aprender por meio das pesquisas realizadas e da relação com os alunos e consideram também que conseguem exercer sua cidadania por meio de atividades de pesquisa que contribuem para a construção de conhecimentos relevantes para a sociedade. O estudo aponta para a necessidade de uma reformulação dos critérios da atual política de avaliação da pós-graduação em educação, que

precisa dar maior ênfase às dimensões de aprendizagem e de cidadania docente e discente, o que demanda a adoção de critérios qualitativos e não apenas quantitativos.

Já a dissertação de Júnior (2011) tem como objetivo central analisar os impactos do Sistema Capes de avaliação da pós-graduação sobre o trabalho docente na Universidade Federal do Pará. O autor parte da premissa de que o Estado brasileiro, através da reestruturação produtiva, vem sofrendo mudanças no ensino superior, no que se incluem as políticas de avaliação e o trabalho docente. A investigação aponta que o sistema de avaliação dos programas de pós-graduação confere centralidade ao trabalho docente nesse processo e os responsabiliza pelos resultados, acarretando na intensificação do trabalho, na precarização das condições de produção e no adoecimento docente. Já na instituição educacional, percebe-se uma transformação em seu *ethos* e na sua identidade, aproximando-se cada vez mais com a estrutura, funcionamento e atividade-fim das empresas privadas.

Na dissertação de Melo (2011), são feitas reflexões sobre o Sistema da Avaliação da Pós-Graduação da Capes, desde 1976, acompanhando-se sua evolução e questões que têm sido discutidas pela comunidade acadêmica. A pesquisa se relaciona com a educação em ciência na medida que a avaliação da qualidade da produção científica pelos seus pares, se apresenta enquanto ética do fazer da ciência e compõem um conjunto de aprendizagem dos pesquisadores. A autora procurou identificar aspectos que influenciaram na melhoria da qualidade da formação de pessoal para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, verificando a eficácia dessas políticas. Os resultados mostraram que o sistema Capes se apresenta de forma equivocada no que tange à contribuição para a melhoria da qualidade dos programas. Já os coordenadores dos programas acreditam que o sistema *Qualis* ainda é objeto de hesitações e polêmicas que requer mais reflexões, aperfeiçoamento e complementos. Assim, com base na revisão do estado da arte sobre o assunto, concluiu-se que a produção científica precisa ser mais discutida e aperfeiçoada.

A referida pesquisa consiste em uma exposição sucinta, porém completa, de ordem teórica e prática que tornam importante o seu desenvolvimento. Tem-se como pressuposto a complexidade do trabalho do pesquisador docente na sua essência, ao atribuímos a concepção de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, adotada pelo sistema Capes, tal processo tem desencadeado uma nova configuração no interior dos programas. Essa relação tem resultado em um novo processo que atinge também o trabalho do pesquisador docente, se apresentando como o principal responsável pela nova (re)configuração do perfil do pesquisador docente. Através das premissas aqui expostas, essas afirmações só poderão ser confirmadas ou

negadas pelos que nela atuam diretamente, ou seja, pelos próprios pesquisadores docentes, e é pela escuta a esses profissionais, comparando com parâmetros existentes, acompanhada da análise dos dados coletados e uma conclusão sobre os resultados, que destacamos a importância do desenvolvimento do estudo. Nesse sentido o procedimento que pode ser concedido enquanto forma de julgamento tem caráter de ganho ao pesquisador docente, na medida em que não se trata de qualquer reconhecimento, mas do reconhecimento de seus pares, na medida em que conhecem a fundo o trabalho e podem avaliá-lo em aspectos por vezes menos visíveis para os leigos.

Nesse contexto, elencamos os seguintes objetivos: a) analisar de que forma as políticas de avaliação do sistema Capes interferem na reconfiguração do perfil do pesquisador docente da pós-graduação *stricto sensu*; b) reconstruir a trajetória do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil e os fatores que mobilizaram o atual sistema de avaliação; c) localizar e sistematizar as produções acadêmicas que versam sobre as políticas de avaliação da Capes; d) Identificar as principais mudanças nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, motivados pelos processos de avaliação da Capes que afetam o perfil do pesquisador docente que atuam nos programas; e) identificar as principais tensões causadas em decorrência das políticas de avaliação dos programas de pós-graduação sobre o trabalho docente.

Dessa forma, esses objetivos nortearam este estudo, buscando evidências de caráter empírico-exploratório para responder às questões citadas, além de possibilitar o diagnóstico do trabalho do pesquisador docente. Acredita-se que os resultados obtidos permitirão desencadear um processo de ação-reflexão sobre a atuação do pesquisador docente e suas principais implicações, tendo como pano de fundo a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Adotamos a metodologia de estudo de caso, de natureza qualitativa, em razão da importância da escuta realizada com os pesquisadores docentes, em conformidade com o que lecionam Minayo e Sanches (2003), quando ressaltam que “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa à fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”. Sendo assim, na fase inicial da pesquisa, realizou-se uma revisão da literatura, e, posteriormente, procedeu-se à análise documental, a qual forneceu subsídios essenciais para a compreensão histórica do processo, além de fornecer as bases para a realização das entrevistas, as quais são de suma importância para esta pesquisa.

O método utilizado para a coleta de dados foi à realização de entrevistas com roteiro semiestruturado, servindo-nos de rigoroso critério para a seleção dos programas, e dos pesquisadores atuantes. Dessa forma, os critérios utilizados para seleção dos programas foram: i) escolha de três programas em educação localizados em diferentes regiões. Os PPGs escolhidos foram o da Unoesc, localizada na região Oeste de Santa Catarina; o da UPF, localizada na região Norte do Rio Grande do Sul; e o da UFSM, localizada na região Central do estado do Rio Grande do Sul. Na escolha, ao mesmo tempo em que se buscou não trabalhar com programas de uma mesma região, também se privilegiou programas sediados em uma região relativamente próxima à Universidade de Passo Fundo, facilitando, assim, o acesso e o deslocamento da pesquisadora; ii) atenção aos conceitos atribuídos pelo sistema de avaliação Capes no triênio 2011-2013, tendo sido selecionados três programas em educação com diferentes conceitos (3, 4 e 5). Tivemos o cuidado, também, de selecionar programas de instituições comunitárias e pública, e de devotar um cuidadoso olhar sobre o tempo de consolidação e credenciamento dos programas pesquisados. Os sujeitos da pesquisa foram seis pesquisadores docentes e a escolha destes baseou-se no critério de experiência de no mínimo duas avaliações da Capes no referido programa, no qual devem estar credenciados e atuantes.

O presente trabalho acadêmico que sistematiza a investigação realizada está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Trajetória da pós-graduação no cenário brasileiro”, fazemos uma breve descrição da trajetória histórica que configurou a pós-graduação no Brasil; na sequência, são abordados aspectos relacionados às políticas da pós-graduação do sistema Capes; e, por fim, é ressaltado e analisado o momento de expansão, do desenvolvimento e da consolidação da pós-graduação no Brasil.

No segundo capítulo, denominado “O sistema Capes de avaliação e a (re)configuração do pesquisador docente na pós-graduação em educação”, iniciamos tratando mais especificadamente sobre as atribuições do pesquisador docente atuante na pós-graduação em educação; na sequência, analisamos as principais implicações do sistema Capes de avaliação na modelagem do pesquisador docente, e o seu trabalho.

No terceiro capítulo, “Pesquisa de campo sobre o pesquisador docente na pós-graduação em educação”, procedemos à análise descritiva dos dados coletados e, posteriormente, à interpretação dos resultados na visão dos pesquisadores entrevistados.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos os principais resultados, os paradoxos e os desafios que precisam ser enfrentados na perspectiva para novas pesquisas, e tecemos algumas reflexões conclusivas da presente investigação.

2 TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

Neste capítulo, realizamos uma retomada histórica dos principais aspectos que impulsionaram a criação e implantação dos programas de pós-graduação no cenário brasileiro, iniciadas na década de 1930. Essa análise inclui o estudo da pós-graduação e da pesquisa em educação no Brasil. Posteriormente, nos dedicamos à análise da concepção das principais políticas avaliativas da pós-graduação, fazendo uma reconstrução destas, procurando identificar suas influências no contexto educacional. Para finalizar o capítulo, é feita uma descrição da nova sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pelo sistema de avaliação da Capes. Esses elementos do debate ligados ao sistema nacional de avaliação da pós-graduação que se configuram enquanto uma política são imprescindíveis para a compreensão dos sentidos e para o alcance do processo que (re)configurou o trabalho do pesquisador docente nas instituições educacionais.

Desse modo, são os aportes teóricos deste capítulo que permitem a contextualização para que possamos, nos próximos capítulos, realizar uma análise mais clara do contexto contemporâneo relacionado à temática, principalmente, a partir das entrevistas realizadas, em nossa pesquisa, com os pesquisadores docentes atuantes nos programas de pós-graduação.

2.1 A construção da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil

Para melhor compreendermos como o sistema Capes de avaliação vem causando impacto na (re)configuração do pesquisador docente (análise a ser realizada nos próximos capítulos), precisamos compreender de que modo se deu esse processo. Para isso, consideramos de suma importância a descrição da construção da pós-graduação no cenário brasileiro. Dessa forma, recorreremos ao estudo de documentos oficiais, como leis, pareceres, decretos e portarias, com o propósito de definir a natureza e os objetivos da implantação da pós-graduação *stricto sensu*, apresentando, assim, suas principais características para que se possa compreender melhor esse processo.

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930. Originariamente, foram adotados nos modelos das cátedras instituídas nas primeiras universidades brasileiras criadas nos anos de 1930.¹ As primeiras experiências de estudos pós-graduados foram trazidas por professores estrangeiros, que vieram ao Brasil por diferentes

¹ No sistema de cátedras, de origem europeia, um único professor é responsável pelo ensino, pela pesquisa e pelas atividades de extensão ligadas a uma especialidade, é o professor catedrático, que responde pelas atividades ligadas à sua disciplina, contando com o auxílio de um número variável de assistentes por ele nomeados.

razões, alguns em missão acadêmica, contando com a colaboração de governos europeus, outros fugindo da segunda guerra mundial. Foram esses professores que trouxeram o primeiro modelo institucional para os estudos da pós-graduação no Brasil. Tal modelo, segundo Balbachevsky (2005), apresentava como elemento central “a relação tutorial que se estabelecia entre o professor catedrático (brasileiro ou não) e o pequeno número de discípulos, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e pesquisa”. Evangelista e Moraes (2002, p. 4) destacam que o Estatuto das Universidades de 1931, que vigorou até a promulgação de lei 5.540, de 1968, estabelecia o sistema de cátedra, desse modo a pesquisa e o ensino eram prioritariamente tarefas do professor catedrático, que era agraciado com contrato de dedicação integral.

Segundo Fávero (2001, p. 225):

Em relação à cátedra, o Estatuto de 1931, ratifica o professor catedrático como o primeiro na hierarquia do corpo docente e coloca em termos de exigência para o provimento no cargo o concurso público de títulos e provas. Prevê, também, a nomeação de professor sem concurso, no caso de candidato Insigne que tenha realizado invento ou descoberta de alta relevância, ou tenha publicado obra doutrinária de excepcional valor.

Nesse sentido, Verhine (2008), em seus estudos, indica que a pós-graduação brasileira sofreu forte influência dos modelos oriundos dos Estados Unidos e França, resguardando a realidade brasileira. O autor refere-se ao modelo brasileiro de pós-graduação como um modelo “híbrido”, baseado na fusão de dois modelos, um Europeu, mais especificamente o francês, e outro importado dos Estados Unidos. O modelo europeu caracteriza-se por um modelo de aprendizagem e com uma abordagem tutorial. Nesse sistema, o processo se dá de uma forma mais individualizada, centrando-se no professor-orientador, já os estudos são limitados apenas ao desenvolvimento supervisionado e a defesa de uma tese ou dissertação final, a qual é defendida publicamente. Já o modelo americano caracteriza-se por um modelo profissional, com uma abordagem dirigida pelo programa e não pelo professor. Assim, os alunos devem seguir um plano estruturado que envolve a acumulação de créditos (conferências, seminários, obrigatórios e eletivos), exames (qualificação, compreensivos, preliminares) e um trabalho supervisionado de tese, defendido oralmente.

É também no começo da década de 1930 que Francisco Campos, à época ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, por meio do decreto nº 19.851, de abril de 1931 (*apud* FÁVERO, 2000), estabelece, no art. 1º, como finalidade do ensino universitário a “investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos

humanos”. É nesse contexto que timidamente ocorrem os primeiros passos para a institucionalização da pós-graduação. Conforme podemos ver:

Os primeiros passos da Pós-Graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma Pós-Graduação nos moldes europeus, surgindo assim, a ideia de curso de doutorado. Tal modelo foi implementado tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo (SANTOS, 2003, p. 628).

No entanto, somente no ano de 1946, através do decreto nº 21.321,² de 18 de junho, que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil, é que a expressão “pós-graduação” foi utilizada formalmente, o que ocorreu em seu art. 71, no qual são definidos os cursos universitários e reconhecidos os cursos de pós-graduação e doutorado, com a finalidade de especialização profissional. Já o art. 76 dispunha que “os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial à formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento” e o art. 77 que “Os cursos de doutorado serão criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos, segundo conveniências específicas”. No art. 119, encontrava-se disposição que previa a concessão de dispensa temporária das obrigações do magistério, por um período de até um ano, ao professor catedrático ou adjunto, “a fim de que se devote à pesquisa em assuntos de sua especialidade, no país ou no estrangeiro”. Posteriormente, nos anos de 1950 e 1960, segundo aponta Carvalho (1992), houve uma forte influência que defendia a criação de um corpo permanente de cientistas no país, tendo o doutorado como forma regular.

Podemos observar, através do argumento de Beiguelman, como era organizada a pós-graduação nesses períodos:

Eram poucas as universidades brasileiras onde era possível a realização de estudos de pós-graduação, além do que, nessa época, a pós-graduação brasileira, por seguir o modelo francês antigo, visava apenas ao título de Doutor. Não havia o mestrado entre nós, e o título de doutor, alcançado de modo exageradamente artesanal, era ostentado por um número muito reduzido de pessoas (BEIGUELMAN, 1997, p. 34).

Ainda nesse período, o Brasil firma acordos com os Estados Unidos, o que resultou em convênios entre universidades, que representaram a possibilidade da realização de

² Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/6/1946, Página 9256 (Publicação Original). E na Coleção de Leis do Brasil - 1946, Página 274 Vol. 4 (Publicação Original).

intercâmbios. Muitos estudantes brasileiros foram para os Estados Unidos com o propósito de realizar mestrado e doutorado e, em contrapartida, muitos professores vieram para o Brasil para desenvolver programas de pós-graduação.

Apesar de inúmeras ações desenvolvidas anteriormente, foi na década de 1960 que a pós-graduação teve notória evolução, a partir de diversas iniciativas de diferentes universidades brasileiras. De acordo com Santos (2003), foi celebrado convênio entre a Universidade do Brasil, na área de Ciências Físicas e Biológicas (seguindo o modelo *graduate schools*),³ e a Fundação Ford, resultando na criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE). Assim, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Federal do Rio de Janeiro sofreram forte influência do modelo universitário dos Estados Unidos. Já a pós-graduação brasileira foi intensamente marcada pela tendência europeia, principalmente na Universidade de São Paulo (USP). Ainda na década de 1960, segundo Santos (2003), vários cursos de pós-graduação foram implantados, assim como o mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e o doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e também cursos de pós-graduação no ITA e na UnB. Nesse contexto, a Universidade de Brasília (UnB) teve grande destaque com a criação da pós-graduação, através da lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961.⁴ De acordo com essa lei, a pós-graduação tornou-se uma atividade institucional na referida universidade, conforme se pode constatar no art. 9º, que dispõe:

A Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo:

I - Aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência:

- a) ministrar cursos básicos, de ciências, letras e artes;
- b) formar pesquisadores e especialistas; e
- c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades.

II – As Faculdades, na sua esfera de competência:

- a) ministrar cursos de graduação para formação profissional e tecnológica;

³ Como salienta Walton C. John, em seu livro *Graduate Study Universities and Colleges in United States*, o movimento pela pós-graduação “representa a culminação da influência germânica no ensino superior norte-americano. A *Graduate School* é o equivalente da Faculdade de Filosofia da Universidade alemã”. Com efeito, correspondendo os estudos realizados no *college* americano aos do Ginásio alemão em suas classes superiores, somente na pós-graduação seria alcançado o autêntico nível universitário. Característica dessa influência é, por exemplo, o Ph. D, doutor em filosofia, o qual, embora conferido em qualquer setor das ciências ou das letras, é assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia. Inspirando-se nessa faculdade, a *Graduate School*, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será a universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o *scholar*, se treinam os docentes dos cursos universitários (Definição dos cursos de pós-graduação, Parecer nº 977/65, C.E.Su, aprov. em 3-12-65).

⁴ Disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/fub/lei.php>>. Acesso em: set. 2014.

- b) ministrar cursos de especialização e de pós-graduação;
- c) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica. Tecnológica e cultural (BRASIL, 1961).

Moraes (2002) reconhece, ainda que tardiamente, que se tomarmos como referência os países centrais, apenas em 1965, dá-se a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil, passando a ser reconhecido como um novo nível de ensino. Tal reconhecimento foi fixado pelo Parecer nº 977/65,⁵ do Conselho Federal de Educação (CFE). Esse parecer, que ficou conhecido por Parecer Sucupira, foi considerado marco inicial da institucionalização da pós-graduação no Brasil e teve como objeto a conceitualização, a organização e a estrutura de funcionamento da pós-graduação.

O Parecer apresenta como características fundamentais ser de natureza acadêmica e de pesquisa, tendo objetivo essencialmente científico, conferindo grau acadêmico; possuir uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário (BRASIL, 1965).

Ainda, o Parecer 977/65 dividiu a pós-graduação em dois tipos, os cursos *stricto sensu* e os cursos *lato sensu*.

Na primeira categoria, inclui o mestrado e o doutorado cujo objetivo seria de natureza acadêmica, de pesquisa e de cultura, tendo como compromisso o avanço do saber. Esses cursos, na medida em que estariam ligados à essência da universidade, deveriam constituir atividades regulares e permanentes e conferir diplomas de mestre e de doutor, sendo que esse último corresponderia ao nível mais elevado na hierarquia dos cursos superiores. Por sua vez, o Parecer nº 977/65 atribuía à pós-graduação *lato sensu* um objetivo eminentemente prático; enquanto a pós-graduação *stricto sensu* conferiria grau acadêmico, a pós-graduação *lato sensu* concederia certificado. Deve-se assinalar que o Parecer nº 977/65 foi elaborado com razoável grau de flexibilidade de modo que os cursos de pós-graduação pudessem passar por variações em função das particularidades de cada área do conhecimento e da margem de iniciativa das instituições de ensino (NEVES, 2002, p.71).

Posteriormente moldado pela conceitualização de pós-graduação expressa no Parecer nº 977/65, foi criado o Parecer nº 77/69⁶ do CFE, com objetivo de estabelecer as normas de organização e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

⁵ O Parecer CFE nº 977, de 03/12/1965, teve como relator o conselheiro Newton Sucupira. Foi homologado em 06/01/1966, pelo ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda, durante o governo do Marechal Castello Branco, tendo sido publicado no Diário Oficial da União em 20/01/1966. O referido Parecer é composto por oito itens: Definição dos cursos de pós-graduação; Origem histórica da pós-graduação; Necessidade da pós-graduação; Conceito de pós-graduação; Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana; A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases; A pós-graduação e o estatuto do magistério; Definições e características do mestrado e doutorado.

⁶ O Parecer nº 77/69 foi elaborado por Newton Sucupira, o mesmo autor do Parecer 977/65. Estabelecia que o credenciamento dos cursos de pós-graduação fosse concedido mediante Parecer do Conselho Federal de Educação aprovado pela maioria de seus membros e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura. Contemplava os requisitos básicos para a organização e funcionamento dos cursos de pós-graduação, tais como a qualificação do

Definiu-se a pós-graduação com base na seguinte justificativa do relator Newton Sucupira:

[...] em nosso entender, um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e cultura (apud CURY, 2004, p.7).

Nesse Parecer, são apontados três motivos fundamentais que justificam a regulamentação de imediato de um sistema de pós-graduação no Brasil:

[...] 1º formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2º estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3º assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p.73).

Em termos estruturais, a pós-graduação *stricto sensu* ocorreria em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro nível (mestrado) e o segundo nível (doutorado). Todavia, os cursos dividiam-se em duas partes, sendo a primeira destinada às aulas, e a segunda à produção científica e à elaboração da dissertação ou tese. Em relação aos currículos, compreendiam as áreas de concentração (*major*) e de domínio conexa (*minor*). Conforme se pode apreciar no Parecer nº 977/65, em que é descrita essa sistemática:

[...] a característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao mestrado e ao doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisa, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira (BRASIL, 1965).

No tópico sobre “A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases”, o Parecer apoia-se no art. 69 da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁷ (LDB), distinguindo os cursos em três categorias:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:
a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

corpo docente, sua produção científica, tradução de ensino e pesquisa do grupo, disponibilidade de recursos materiais, etc. Sobre o Parecer nº 77/69 é possível consultar: Documento nº 98. Fev. 1969. p. 128-132. Brasília 1969.

⁷ Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original)
Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original)

- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

Como vimos, o processo de implantação da pós-graduação no Brasil se estrutura sob a égide de um regime militar. Como estratégia para acelerar a modernização econômica do país, o governo brasileiro buscou articular crescimento econômico em parceria com o desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse contexto, a educação desempenha papel fundamental na formação do corpo docente altamente qualificado, necessário para implementar tal projeto. Nesse sentido, o professor Alberto Luís de Coimbra, fundador de um dos mais prestigiosos programas de pós-graduação em engenharia, salienta:

O programa foi criado para formar um novo tipo de profissional que o Brasil não conhecia naquela época. Nós acreditamos que pessoas com essas qualificações eram necessárias para o desenvolvimento tecnológico do país. Nós não tínhamos o pessoal pós-graduado que poderia criar a nova tecnologia (apud SCHWARTMAN, 1991, p. 229).

Em meio ao contexto social brasileiro e aos seus sucessivos governos militares, motivos conjunturais resultaram na expansão do ensino superior, estabelecendo medidas com o propósito de garantir o desenvolvimento sistemático da pós-graduação. Em 1970, a partir do Decreto nº 67.348, de 6 de outubro de 1970,⁸ foi instituído o Programa Intensivo de Pós-Graduação, com a finalidade de incrementar o aperfeiçoamento pós-graduado, mediante cursos e estágios, no país e no exterior, com vistas ao desenvolvimento tecnológico dos setores prioritários. No ano de 1973, cria-se um grupo de trabalho com a tarefa de propor medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação. Um ano após, pelo Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974⁹, é instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, um órgão colegiado interministerial cujas funções giravam em torno da formulação da política de pós-graduação e sua execução. Como resultado, é formulado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNGP) para o período de 1975-1977 (FERREIRA, 1999). Em articulação com essas estratégias, foram sendo criadas outras políticas educacionais, juntamente com diversos PNGP, que viabilizaram, de modo direto ou indireto, os significativos investimentos financeiros necessários ao desenvolvimento da pós-graduação no cenário brasileiro (MARTINS, 1991).

⁸ Documento disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=95524&norma=120172>>. Acesso em: maio 2015

⁹ Documento disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=203710>>. Acesso em: maio 2015.

Diante de tal trajetória, pode-se dizer que a pós-graduação no Brasil se expandiu e se consolidou em poucas décadas. Trata-se de um fenômeno que acabou por se expressar pela rápida proliferação dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras.

Nesse sentido, Arrosa (2002) indica diversos fatores que contribuíram para o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, como: valorização de pessoal qualificado de alto nível; liberação de verbas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; atuação de agências de fomento voltadas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, tais como a Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); desenvolvimento das atividades de pesquisa preferencialmente nas universidades públicas; processo de avaliação sistemática dos cursos de mestrado e doutorado.

Desse modo, no próximo tópico, faremos uma breve contextualização sobre a institucionalização da pós-graduação no Brasil, contemplando, em especial, a implantação e a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* voltados para a área da educação.

2.1.1 A pós-graduação e a pesquisa em educação no cenário brasileiro

A formalização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil aconteceu efetivamente com o Parecer 977/1965 do Conselho Federal de Educação, o qual tinha como objetivo dar, em nível de pós-graduação, condições de aprimoramento do saber ao estudante, de maneira que pudesse alcançar padrão de competência científica, bem como competência técnica e profissional, porém, foram os planos nacionais da pós-graduação que se constituíram em elementos cruciais na construção do sistema, dando uma direção para sua consolidação e institucionalização (BRASIL, 2010a).

Como principal marco na trajetória da pós-graduação, podemos citar a criação da “Campanha”¹⁰. A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (CAPES, 2015).

¹⁰ As *campanhas extraordinárias* se constituíram em uma estratégia utilizada com frequência pelo Ministério da Educação durante os anos 1950/1960 para agilizar o atendimento de determinadas metas consideradas prioritárias, contornando por um lado a inércia da burocracia estatal e garantindo, por outro lado, uma maior autonomia para a realização de acordos, contratos e convênios com organizações técnicas e de ensino e com especialistas externos aos quadros da burocracia ministerial (MENDONÇA, 2003).

No entanto, para que possamos compreender o percurso da pós-graduação em educação no Brasil, torna-se necessário considerarmos que seu desenvolvimento se deu em virtude da mudança de foco da pós-graduação, priorizando-se, nesse processo, a pesquisa. Nesse sentido, o cerne dos programas de pós-graduação caracteriza-se pela pesquisa, que passa a determinar as suas práticas.

Segundo Gouveia (1971), a pesquisa educacional consolidou-se por iniciativa governamental, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)¹¹, criado no ano de 1938, hoje nominado Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sendo assim, o INEP tinha como objetivo apoiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas oferecendo subsídios para a política educacional. De acordo com Angelucci et al. (2004), a relação entre a pesquisa e a política de educação foi inicialmente compreendida “em termos estritamente instrumentais: cabia aos pesquisadores trazer subsídios práticos à formulação e avaliação de ações oficiais no campo da educação escolar”.

Assim, podemos dividir a pesquisa educacional em dois momentos. O primeiro abrange os anos 1940 a 1955 e é caracterizado pela forte influência dos estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aluno. A estrutura inicial do INEP incluía uma Divisão de Psicologia Aplicada que foi criada por influência do seu primeiro diretor, Lourenço Filho, psicólogo e defensor das ideias escolanovistas. Em 1944, começa a ser publicada a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do INEP, que abriu espaço para divulgação dos trabalhos científicos da área. Já num segundo

¹¹ Criado em 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, foi instituído através do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. Segundo o Decreto-Lei, cabia ao Inep "organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos". Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. O Inep configurou-se, então, no primeiro órgão nacional a se estabelecer de forma duradoura como "fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica" (LOURENÇO FILHO, M. B. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v 95, jul./set.1964). Em 1952, assumiu a direção do Instituto o professor Anísio Teixeira, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. Em 1972, o Inep foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que objetivava realizar levantamentos da situação educacional do país. Em 1997, o Sediap é integrado à estrutura do INEP, a qual passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, passando a existir, a partir dessa data, um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Nesse mesmo ano, o Inep foi transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: set. 2014.

momento da pesquisa educacional, ocorrido entre os anos de 1956 e 1964, tem seu marco inaugural com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e de cinco Centros Regionais de Pesquisa, vinculados ao Inep, que se encarregam da formação de pesquisadores, entretanto, mudam-se os objetivos da pesquisa, agora predominam os estudos voltados para a solução de problemas sociais, econômicos e educacionais. Como afirmam Angelucci et al. (2004), “agora se trata de mapear a sociedade brasileira de modo a fornecer dados a uma política educacional que alavancasse o progresso econômico do país, levando em conta as diferenças regionais” (ANGELUCCI et al., 2004, p. 54).

Por fim, no último período, de 1965 até o ano de 1970, predominam pesquisas de natureza econômica, especificamente, as pesquisas que analisam a educação como investimento financeiro: “a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis [...]” (GOUVEIA, 1971, p. 4). Tais pesquisas não eram financiadas apenas por órgãos do governo, mas também por fontes de financiamento.

Para Gatti (1983), ao longo da década de 1970 e início dos anos de 1980, com um aprimoramento metodológico, as pesquisas desenvolvidas nos recém-criados cursos de mestrado e doutorado em educação tiveram a capacidade de ampliar os temas estudados, em comparação aos períodos anteriores. Sendo assim, as pesquisas na área de educação tiveram origem nos movimentos das próprias universidades, posteriormente, foram induzidas pelos órgãos governamentais dentro de expectativas muito definidas: obter subsídios para as políticas educacionais.

É nesse contexto que vão sendo implantados os primeiros cursos de pós-graduação da área de educação, a qual vai dar novo impulso à pesquisa. Para tanto, afirma Gatti (1983), a implantação de programas de pós-graduação em educação só se deu no final da década de 1960. Nesse sentido podemos destacar a criação de programas de pós-graduação na área da educação como pioneira, no ano de 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO)¹², onde se instalou o primeiro curso de mestrado em educação. Em 1969, é instituído o Programa de Estudos de Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). No ano de 1970, foi a vez da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, onde foi criado seu primeiro programa

¹² O primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* em educação foi criado na PUC-RIO, ainda no final de 1965 (CURY, 2005). De acordo com o depoimento de Vera Candau (2004), uma das primeiras professoras desse Programa, pelo fato de ter sido o primeiro e único programa de pós-graduação em educação do país até o início dos anos de 1970, recebia alunos/as das diferentes áreas geográficas do Brasil. Olhando a partir de hoje, segundo Candau (2004), pode-se afirmar que o programa, já naquela época, adotava uma política de ação afirmativa – de cotas – orientada para garantir um número de vagas para pessoas oriundas das diferentes regiões do país, o que supunha trabalhar com uma diversidade muito grande de formação acadêmica e de referências culturais.

de pós-graduação em educação (KUENZER; MORAES, 2005). A criação do primeiro curso de doutorado data do ano de 1976, pela PUC/RIO e posteriormente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Segundo Saviani (2000), a partir dessa data, a implantação da pós-graduação em educação torna-se um processo simultâneo porque a abertura de cursos de doutorado não significa a interrupção da abertura de novos cursos de mestrado.

Assim, o processo de implantação e expansão da pós-graduação em educação aconteceu em meio à indefinição dos programas sobre a finalidade do curso de mestrado e, posteriormente, doutorado. A pós-graduação brasileira, definida pelos Pareceres, se apresentava com dupla finalidade, reforçando a dúvida: afinal, esses cursos deveriam formar professores ou pesquisadores? (WARDE, 1990).

Considerando o processo de implantação da pós-graduação em educação, a qual desempenhou um papel importante na afirmação da educação como uma área capaz de desenvolver pesquisa, os debates agora giram em torno da sua crescente expansão, sendo que, de acordo com a Capes, a área de educação conta, em junho de 2013, com um total de 205 cursos de pós-graduação, organizados em 143 programas, dos quais 120 cursos de mestrado acadêmico, 62 de doutorado e 23 de mestrado profissional (BRASIL, 2003). Nesse contexto, iniciou-se um novo debate educacional, no qual, de um lado, a indagação epistemológica sobre os objetos de conhecimento das pesquisas em educação e de outro, o enfoque da avaliação como um instrumento eficaz de controle da expansão, controle quantitativo.

Traçado esse quadro geral, descrevemos, a seguir, alguns dos caminhos percorridos pelas políticas de avaliação da pós-graduação. Nesse trajeto, trataremos fundamentalmente das políticas de avaliação adotadas pelo sistema Capes, com o intuito de fazer uma retomada de sua implantação e aperfeiçoamento, a fim de garantir a qualidade dos programas de pós-graduação no país.

2.2 Políticas avaliativas da pós-graduação

Historicamente, a concepção de política pública entendida como um programa de ação do Estado é resultado do modelo de Estado Social. Para tanto, as políticas públicas tendem a estabelecer uma finalidade. Como abordado por Rua (1998), as políticas públicas “compreendem um conjunto de decisões e ações direcionadas à solução de problemas políticos, buscando formas para resolver, sobretudo os conflitos referentes a bens públicos”.

Teixeira (2002) ressalta que as políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ações do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado.

Contudo, as políticas públicas apresentam dupla função: a de instituir direitos sociais, razão pela qual justifica sua criação; e também a função de exteriorizar a função planejadora do Estado. No tocante às políticas educacionais, a ideia de Estado avaliador expressa a perspectiva intervencionista do Estado como órgão regulador e, por conseguinte, capaz de assegurar sua qualidade e eficiência. Como forma de corroborar com a discussão, destaca-se a lição de Afonso (2001, p. 25):

As políticas de ensino superior visam, sobretudo sinalizar o fato de estar em curso a transição de uma forma de regulação e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto regulação das instituições educativas.

Conforme podemos ver, o início da pós-graduação está associado à construção de um Estado nacional forte ao desenvolvimento e o progresso da ciência e da tecnologia. E, desde logo, as políticas de pós-graduação estiveram sempre ligadas aos projetos governamentais. Conforme especialistas da área, dentre eles Germano (1993) e Moraes (2002), existe um consenso de que o fator determinante para a criação e a expansão da pós-graduação se deu pela carência de recursos humano especializado.

É de suma importância destacar que o sistema de pós-graduação no Brasil tem reconhecimento por parte da comunidade científica tanto nacional quanto internacional. Tal reconhecimento se deve ao “formato e à seriedade que as políticas públicas para a pós-graduação tomaram em termos de definições e das ações voltadas para esse setor, o que se expressou, entre outros modos, em sua expansão contínua, com qualidade, nos últimos anos” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 535).

Corroborando com essa corrente temática, Cury (2004) ressalta que tal sucesso se deve a uma atuação efetiva do Estado brasileiro:

Tal política pública propiciou uma realidade bem-sucedida logo convertida em verdadeiro sistema com um reconhecimento nacional e internacional de sua qualidade. Nesse processo especial destaque se confere aos processos de avaliação levados adiante pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cooperam para tal tanto as bolsas concedidas por esta fundação, pelo CNPq e também por algumas fundações estaduais de amparo à pesquisa (FAPs) quanto outros programas de apoio e fomento fornecidos por tais agências (CURY, 2004, p. 780).

No tocante às políticas públicas da pós-graduação, pode-se afirmar que a provisão legal de um Plano Nacional de Pós-Graduação no Brasil fundamenta-se, no âmbito da legislação nacional vigente, pela forma de Organização da Educação Superior. Como marco principal das políticas públicas em âmbito educacional, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, lei nº 9.394/1996, na qual é definido, no Título IV, art. 9º, inciso VIII, que a União incumbir-se-á de: “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (BRASIL, 1996). Em se tratando de pós-graduação, precisamos considerar como principal norteador o Decreto nº 3.860/01, que, em seu capítulo IV, que define sobre a avaliação, dispõe, no art. 18, que “a avaliação de programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento, será realizada pela CAPES, de acordo com critérios e metodologias próprias” (BRASIL, 2001).

No que diz respeito às políticas educacionais voltadas para a pós-graduação, temos como marco inicial os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), hoje na sua sexta edição, que resultam de uma política de Estado para a área do ensino e da pesquisa e que, juntamente com o Plano Nacional de Educação (PNE), apresenta papel fundamental na elaboração e na consolidação da pós-graduação com estreita vinculação ao sistema universitário nacional, bem como às políticas de desenvolvimento social, econômico e científico do país.

Nesse sentido, iniciaremos o nosso percurso percorrendo sobre os PNPG, os quais tiveram como marco inicial o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), correspondente ao período de 1975-1979. Esse plano se constitui para propor as medidas iniciais para definição da política de pós-graduação, integrando-se à política de desenvolvimento social e econômico e ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), por meio do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e também ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT). Do ponto de vista estratégico e operacional, o presente plano apresenta um “conjunto de análises e estratégias que servirá como referência para as medidas a serem tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução normalização das atividades de pós-graduação” (BRASIL, 1975).

Explicita também o objetivo fundamental do plano, que é a transformação das universidades em centros de atividades, colocando a pós-graduação como determinante para seu êxito. Nesse sistema de ensino, a função da pós-graduação é:

[...] formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; formar pesquisadores para o

trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (BRASIL, 1975, p. 12).

A principal meta estabelecida no I PNPG diz respeito à formação de pesquisador a fim de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, docentes para atender a crescente expansão do ensino superior e profissionais de alto nível para dar conta de um contingente expressivo do mercado de trabalho. Com isso, os programas institucionalizam o “financiamento para os pós-graduados, através da concessão de bolsas de estudos e a expansão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD)¹³, e o apoio à admissão de docentes para atuar na pós-graduação” (BRASIL, 1975). Assim, o sistema de ensino superior, como um todo, deve:

[...] difundir e ampliar o saber e a cultura da sociedade; utilizar seus meios e instrumentos de ensino e pesquisa, para transformação efetiva das condições materiais e culturais da sociedade, no sentido de seu crescimento social e econômico; formar, treinar e qualificar os recursos humanos de nível superior em volume e diversificação adequados para o sistema produtivo nacional e para o próprio sistema educacional. (BRASIL, 1975, p 125-126).

Já nos anos de 1980, ressalta Saviani (2002), “iniciou-se a fase de consolidação dos programas de pós-graduação que já haviam sido criados, e a redução de novos cursos”. Foi nesse contexto que foi criado o II PNPG¹⁴, correspondente ao período 1982-1985, embora o plano mantivesse os mesmos objetivos do I PNPG, que enfatizou a formação de docentes qualificados para atuar nas universidades. Todavia, nas suas diretrizes, deu maior ênfase à qualidade do ensino de graduação e pós-graduação, observando-se, para isso, a necessidade de institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, mesmo já sendo existente desde 1976.

O III PNPG, que compreende o período de 1986-1989, foi elaborado para dar continuidade ao II PNPG¹⁵, voltando-se à preocupação com a qualidade dos programas.

Dessa forma, o III PNPG estabelece a universidade como o ambiente privilegiado para a produção e criação do conhecimento, através da pesquisa e da pós-graduação, enfatizando o seu papel no processo de desenvolvimento nacional; ressalta a

¹³ O PICD viabilizou a concessão de bolsas a professores universitários, os quais, sem prejuízo de seu salário, puderam dedicar-se a seus estudos de pós-graduação nos principais programas de pós-graduação no país e no exterior (MORAES, 2002).

¹⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: set. 2014.

¹⁵ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em: set. 2014.

consolidação dos mecanismos que lograram desempenho adequado e propõe correções e reformulações para atividades deficientes (BRASIL, 1986, p. 194).

Esse III PNPG apresenta como objetivos gerais:

1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;
3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo. (BRASIL, 1986, p. 195).

O IV PNPG tem uma trajetória curiosa, pois, apesar de diversas recomendações terem sido elaboradas – todas com circulação restrita aos membros da diretoria da Capes, contemplando questões como evolução do sistema; grandes desequilíbrios do sistema; pressão da demanda por pós-graduação; fatores estruturais que bloqueiam o desenvolvimento do sistema; – o plano acabou por impedir, em face de várias restrições, entre elas a razão orçamentária, que o documento final se efetivasse enquanto Plano Nacional de Pós-Graduação.

Como destaca Martins (2005, p. 10):

Uma série de circunstâncias, tais como sucessivas crises econômicas ocorridas no final da década de 90 que comprometeram aspectos orçamentários da execução do IV PNPG, bem como o gradativo afastamento das demais agências de fomento nacional na discussão e elaboração do IV Plano, lamentavelmente acabaram por impedir que um documento final viesse a público e se concretizasse num efetivo IV Plano Nacional de Pós-Graduação.

Martins (2005) destaca, sobre o IV PNPG, que embora ele não tenha sido concretizado efetivamente, as recomendações apresentadas foram postas em prática pela Capes, tais como a expansão de programas e a diversificação do modelo vigente de pós-graduação com a criação do que se denominou mestrado profissional. Foram desse modo, realizadas mudanças no modelo de avaliação da Capes e foi implantado o portal de periódicos da Capes, além da inserção internacional dos programas de pós-graduação fundamentada no critério da internacionalização.

Se nos reportarmos à história, constataremos que foram quinze anos entre o III PNPG e o PNPG 2005-2010. Tal interrupção ocorre entre 1990 e 2005, ano em que foi elaborado o PNPG 2005-2010, o qual provocou grande expectativa entre a comunidade científica, principalmente por propor o crescimento do sistema como um todo, “buscando o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do país” (PNPG 2005-2010, p. 60). Tal plano apresenta, também, preocupação com a diversificação no processo de avaliação e a

flexibilização de modelos. O plano destaca grande diferencial em comparação com os planos anteriores, pois atribui aos programas *stricto sensu* a responsabilidade pela “capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas” (CAPES, 2004, p. 49). Foi por intermédio da lei nº 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica), de 02 de dezembro de 2004, que foram criados os mestrados profissionais, para formar quadro qualificado, a fim de atender o setor empresarial público e privado.

Nesse sentido, apresenta como objetivos da pós-graduação, entre os anos de 2005 e 2010, o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos. Nesse ponto, chegamos ao PNPG 2011-2020, período que compreende a produção desta dissertação. Para a elaboração desse plano, foram levados em consideração vários aspectos, primeiramente considerando o momento em que o país se encontrava com ações estratégicas consistentes com as necessidades de um país em pleno desenvolvimento, o que podemos constatar na introdução do plano, onde diz:

O país entrou no século XXI como uma nova potência emergente, com a perspectiva de tornar-se a quinta economia do planeta no decênio 2011-2020 trata-se de um fato extraordinário, revelando que o país vem passando e deverá passar mais ainda por mudanças profundas em segmentos importantes da economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, aí incluído o ensino superior (BRASIL, 2010a, p. 16).

É nesse quadro em que é pensado e introduzido o plano 2011-2020, tendo como pano de fundo os planos anteriores, seu testemunho histórico, o contexto vivido pelo país os obstáculos da atualidade e a situação do ensino, tudo isso somado aos desafios e às prioridades elencadas para a próxima década. Nesse sentido, o plano foi organizado em cinco eixos:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi, a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (BRASIL, 2010a, p. 15).

Assim, os planos nacionais de pós-graduação foram tomando forma, seja pelo importante papel exercido pela comunidade científica, seja pela estratégia vinculada à produção

e ao desenvolvimento do conhecimento científico. Nesse sentido, Martins (1991) destaca: “Caso raro na história da educação brasileira, os planos nacionais de pós-graduação constituíram de fato um instrumento de política, isto é, as ações de governo guardaram suficiente coerência com os objetivos e metas declarados nos planos”.

Com o propósito de continuarmos abordando aspectos da política e (re) estruturação do sistema avaliativo Capes dos programas de pós-graduação ao longo da sua trajetória, torna-se necessário entendermos, de forma geral, as orientações fixadas na nova sistemática de avaliação, suas principais implicações e seus principais objetivos. Como forma de dar uma prévia sobre o assunto, o processo de avaliação dos cursos de pós-graduação utilizado pela Capes iniciou em 1976, limitado ao uso interno, tendo como finalidade inicial foi a de distribuir bolsas por meio de cotas aos cursos de pós-graduação, segundo a classificação destes no processo de avaliação. A partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*, tendo como objetivo: certificação da qualidade da pós-graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); e a identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional. Importante salientar que a avaliação é realizada nas 48 áreas do conhecimento, número vigente em 2014, e segue uma mesma sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CAPES, 2015). Nesse processo, o acompanhamento é feito por meio de informações preenchidas anualmente pelo programa no período compreendido entre os anos de realização da avaliação que correspondem ao quadriênio. Tem por objetivo o estabelecimento de um diálogo entre a Capes e as instituições promotoras de cursos de mestrado e doutorado, com vistas à orientação da atuação dos programas de forma que possam elevar a qualidade de seu desempenho e superar os problemas que, eventualmente, estejam enfrentando. A seguir, abordaremos alguns desses aspectos.

2.3 A nova sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pelo sistema Capes

Para abordarmos o tema da avaliação da pós-graduação, recorreremos ao entrelaçamento que existe entre a avaliação e o sistema Capes. Salienta-se que foi na busca pela qualidade dos

programas de pós-graduação que a avaliação ganha destaque, através do parecer 977/65¹⁶, que conferiu ao Conselho Federal da Educação (CFE) a responsabilidade pelo reconhecimento e avaliação dos programas de pós-graduação. Entretanto, com a crescente expansão dos novos programas de pós-graduação, tendo como principal incentivador o financiamento por parte das agências de fomento, o CFE não contava com mecanismos, tampouco tinha agilidade para proceder ao acompanhamento e à concessão de tal apoio. Como forma de resolver tal problema, no ano de 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁷ foi criada como órgão do Ministério da Educação (MEC), com a missão de “fazer da pós-graduação institucionalizada o meio, por excelência, da transformação e de modernização da universidade brasileira” (BIANCHETTI, 2009, p. 39).

Desde então, pode-se afirmar que o atual sistema de avaliação adotado pela Capes é o principal instrumento responsável por definir critérios de avaliação que indicam a qualidade acadêmica dos cursos de pós-graduação e para o fortalecimento dos programas nacionais de pós-graduação, justificando-se sua existência na constante busca pela qualidade dos programas, assim, “o sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais” (CAPES, 2015).

Foi no início da década de 1990, que acirram-se as discussões sobre a sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira adotada pela Capes, sendo apontadas várias críticas dirigidas ao sistema avaliativo, pois, se, na sua implantação entre as décadas de 1970 e 1980, o cenário apontava para a expansão da pós-graduação, na década seguinte, permitiu reconhecer outra realidade com a consolidação da expansão dos cursos de mestrado e doutorado a prioridade já não era mais a mesma, assim, introduziu-se a concepção de que novos paradigmas, para ser utilizados na sistemática de avaliação. Conforme Fávero (1999), “afirmava-se não ser possível continuar avaliando a pós-graduação brasileira, nos anos 90, com os mesmos critérios dos anos 70”.

¹⁶ Cabe destacar que, segundo Sobrinho (2003), vários esforços foram lançados para superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico até então compreendido como objetivo do sistema de avaliação. Scriven (1967) define a avaliação como um “processo pelo qual se determina o mérito ou valor de alguma coisa”. Anos mais tarde, Nevo (1986) descreve a avaliação como “apreciação ou juízo quanto à qualidade ou valor de um objeto”. Posteriormente, Joint Committee (1988) entende que “a avaliação é o julgamento sistemático da valia ou mérito de um objeto, por exemplo, um programa, um projeto ou material de ensino”. Conforme o Parecer 977/65, o credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* tinha validade para cinco anos.

¹⁷ Capes. História e Missão. “A Capes tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de pós-graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: abr. 2015.

Segundo Castro e Soares (1986), a preocupação com a qualidade dos cursos sempre se fez presente desde a implantação das avaliações, porém, deu-se maior destaque com as mudanças ocorridas nos anos de 1990, quando a maior preocupação apresentada era assegurar a qualidade da pós-graduação.

O Decreto nº 2.026/96¹⁸ representou um marco importante para a reconfiguração da avaliação dos programas de pós-graduação brasileiro, prevendo, em seu Art. 1º, inc. I, a realização de “análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou natureza das instituições de ensino”. Dessa forma, procurou estabelecer, analisar e quantificar indicadores de desempenho dos programas de pós-graduação.

Já no ano de 1996, ainda no contexto das mudanças implantadas na sistemática de avaliação da pós-graduação, a Capes convoca uma comissão internacional de especialistas em avaliação para analisar os critérios adotados na avaliação da pós-graduação e, além disso, solicita a essa comissão recomendações para o aperfeiçoamento da avaliação.

A despeito de aspectos de reorganização e com a finalidade de definir a forma como seria composta a sistemática de avaliação da pós-graduação, a Comissão de Aperfeiçoamento buscou fazer a separação de dados e julgamento, a fim de tratar de forma mais rigorosa esses processos. Assim, a organização do trabalho contribuiu para que a sistemática da avaliação conseguisse coletar, comparar e tornar disponíveis dados primários sobre a pós-graduação brasileira e superar a inexistência de informações precisas sobre o crescimento dos cursos de mestrado e doutorado (CASTRO; SOARES, 1986, p. 175).

Nessa nova estruturação, a Capes, por meio de informações de domínio público, dispostas no seu sítio eletrônico, tem tornado as informações referentes aos programas cada vez mais transparentes ao público acadêmico, permitindo acesso aos resultados dos processos de avaliação. A despeito desses aspectos e como forma de reafirmar seu papel, a Capes, no ano de 1998, implantou a nova sistemática de avaliação da pós-graduação, apresentando critérios mais rígidos. O novo modelo define os métodos para assegurar a qualidade dos cursos *stricto sensu*. De acordo com Balbachevsky (2005), “esse novo modelo preservou a autoridade dos comitês de avaliação por pares¹⁹, mas adotou um conjunto de indicadores e regras mais claras que deveriam ser observadas por todos os comitês na avaliação dos programas”. Entre as alterações

¹⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: set. 2014.

¹⁹ A avaliação por pares é um procedimento amplamente reconhecido pela comunidade científica internacional. Ela consiste em aquilatar o mérito científico da atividade acadêmica por meio de pareceres emitidos por especialistas independentes que atuam na mesma área de conhecimento.

introduzidas no sistema de avaliação, ressalta-se o acréscimo no período avaliado, ampliando de dois para três anos; a realização do acompanhamento anual; a avaliação por programas; a substituição dos cinco conceitos que anteriormente eram representados por letras, de “A” a “E”, por uma escala numérica de sete pontos, de 1 a 7.

Como destaca Balbachevsky (2005, p. 283):

Os dois níveis mais altos, seis e sete, só podem ser atribuídos a programas que oferecem doutorado e que são qualificados como bons ou excelentes segundo padrões internacionais de qualidade. Na nova sistemática, a nota três é, por outro lado, o mínimo exigido para que um programa seja oficialmente reconhecido.

É importante destacar que somente os programas organizados em curso de mestrado e doutorado conseguirão alcançar conceito 5. Os cursos com conceitos 1 e 2 são descredenciados, perdendo o seu valor legal. Para padronizar o processo de avaliação entre as áreas, a Capes adotou uma ficha de avaliação, composta por cinco quesitos, a saber: 1 – Proposta do programa; 2 – Corpo docente; 3 – Corpo discente; 4 – Produção intelectual; 5 – Inserção social. Tais quesitos são, ainda, subdivididos em itens (BRASIL, 2010b).

Esse sistema abrange dois processos: a avaliação dos programas de pós-graduação e a avaliação das propostas de cursos novos de pós-graduação. A primeira avaliação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho dos programas. A segunda parte do processo avaliado é a admissão de novos programas e cursos ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010b).

Já no que se refere à avaliação trienal²⁰, foram adotados parâmetros de padrão internacional como referência para o processo de avaliação; elevação periódica dos referenciais

²⁰ Durante a elaboração desta pesquisa, foi publicado no Diário oficial da União – Seção 1 – nº 253, de 31/12/2014, Portaria nº 174, de 30 de dezembro de 2014, na qual foram definidas, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação e das avaliações, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino. Em conformidade com o Art. 4º, para efeitos da avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação realizada quadrienalmente pela Capes, deverá ser observada, em relação aos docentes permanentes, a seguinte diretriz: os docentes permanentes, caracterizados como tais pelo Art. 2º da portaria devem ter, majoritariamente, regime de dedicação integral a uma instituição admitindo-se que parte não majoritária desses docentes tenha regime de dedicação parcial.

I - A estabilidade, ao longo do quadriênio, do conjunto de docentes declarados como permanentes pelo PPG será objeto de acompanhamento e de avaliação sistemática pelas coordenações e comissões de avaliação de área e pela Diretoria de Avaliação;

II- Por ocasião dos acompanhamentos e avaliações dos PPGs, serão requeridas dos mesmos as justificativas das ocorrências de credenciamentos e descredenciamentos, ano a ano, dos integrantes dessa categoria de acordo com as regras bem definidas que devem constar obrigatoriamente nos respectivos regimentos.

Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-174-DE-30-12-2014.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

Conforme decisão do Conselho Superior da Capes em dezembro de 2014, a avaliação do SNPG passa a acontecer a cada quatro anos. No meio do período quadrienal, haverá também uma "avaliação de tendências", uma análise

(critérios, indicadores, parâmetros) e, por fim, a garantia da qualidade dos relatórios sobre o desempenho de cada programa. Isso é, além de indicarem a qualidade do desempenho e a posição relativa de cada programa no contexto de sua respectiva área, servem de referência para as decisões dos órgãos governamentais de investimento na pesquisa e na pós-graduação e fundamentam as deliberações do Conselho Nacional de Educação sobre quais cursos de mestrado e de doutorado obterão, para vigência no triênio seguinte, a renovação de seu “reconhecimento” (BRASIL, 2010b).

Quanto à regularidade para a avaliação dos programas de pós-graduação, a Resolução nº 05, de 11 de dezembro de 2014, altera de triênio para quadriênio a periodicidade de sua avaliação. Assim:

Art. 1º A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) passará a ser realizada abrangendo o período avaliativo de quatro anos.

Art. 2º A primeira Avaliação Quadrienal da CAPES será realizada no decorrer do ano de 2017, versando sobre os dados relativos aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, seguindo calendário a ser informado oportunamente (BRASIL, 2014).

Entretanto, pelo que demonstra a trajetória do sistema de avaliação adotado pela Capes, torna-se um instrumento importante no contexto das reformas da educação no que tange à pós-graduação. O processo de aperfeiçoamento adotado gradativamente pela Capes consiste em um conjunto de medidas e deixa claro o seu principal objetivo, qual seja construir as reformas pela via da avaliação.

Para Dias Sobrinho (2003), a “avaliação é referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa e se volta para a formulação de currículos, estabelecendo os objetivos educacionais a serem cumpridas, as diferenças individuais e para a constituição de normas regionais e nacionais”.

Mazzotti et al. (2005), ao falarem sobre o processo avaliativo diagnóstico, ressaltam a importância de se apoiar em critérios, parâmetros e indicadores na pós-graduação, os quais devem reconhecer e assegurar a autonomia das diferentes áreas do conhecimento e dos programas, estimulando ações integradoras balizadas pela crítica à realidade brasileira e pelo

que apontará disposições dos programas de pós-graduação. Esta análise será feita durante os seminários de acompanhamento, que a DAV introduziu e passou a realizar desde o ano de 2011.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7336-forum-de-pro-reitores-debate-avaliacao-quadrienal>>. Acesso em: abr. 2015.

Para tanto, tais mudanças não acarretarão alteração na nosta pesquisa, tendo em vista que os critérios para a seleção dos programas foram baseados na última avaliação do programa, correspondente ao triênio 2011-2013, já para a escolha dos sujeitos da pesquisa, levamos em consideração vários critérios como: experiência de no mínimo duas avaliações da Capes no referido programa, estar credenciado e atuando como pesquisador docente.

compromisso com a superação dos problemas. Partindo desses pressupostos de análise é que se justifica a prática avaliativa educacional brasileira.

Nesse sentido, Balzan e Dias Sobrinho (2000, p. 33-34) indica que a avaliação:

Deve ser uma atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da Universidade, produza conhecimentos sobre as diversas estruturas acadêmicas e institucionais, seja um processo enriquecedor da vida comunitária, instaurando-se como instrumento de melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos. A avaliação, em suas dimensões internas e externas, deve procurar apreender a multiplicidade das faces e os sentidos normalmente escondidos e tentar reconstruir significativamente as partes integrando as no conjunto da Universidade.

Sacristán (1994) diz que “a avaliação se tornou, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos”. Para esse fim, elaborou um conjunto de procedimentos utilizados para diagnosticar e avaliar essas instituições de ensino.

Segundo Fernandes (2008), pesquisador e ex-presidente do Inep, a avaliação não se configura unicamente enquanto diagnóstica, adentrando nos conceitos de indicador para se tornar estratégia de gestão, de modo que as discussões que giram em torno dos seus resultados são intensas e benéficas, eis que induzem um aprimoramento do processo e dos instrumentos.

Em síntese, as mudanças pelas quais passaram o Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG) e o sistema de avaliação implantado pela Capes colocam a pós-graduação brasileira a ocupar lugar de destaque entre as mais importantes do mundo, uma vez que, além da rápida expansão, ela impressiona pelo alto padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e doutorado. Como resultado desse sucesso, muitos desafios se colocam a esse nível, cujas consequências para o trabalho do pesquisador docente são extremamente significativas.

No próximo capítulo, intitulado “O sistema Capes de avaliação e a (re)configuração do pesquisador docente na pós-graduação em educação”, abordaremos mais especificadamente as suas atribuições e relações estabelecidas no trabalho do pesquisador docente em decorrência das políticas de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, apontando seus principais desafios, tendo como pano de fundo o sistema de avaliação Capes, para tanto, nos apoiaremos em diversos autores que tratam sobre o assunto, os quais nos fornecerão as bases para a maior compreensão do mesmo. Sendo assim, a fusão do capítulo um e do capítulo dois constitui-se como uma etapa bastante importante, uma vez que, estabelecendo a compreensão do fenômeno estudado, tornará o processo de análise e interpretação dos dados, que

corresponderá ao terceiro capítulo, uma etapa mais enriquecedora, a fim de identificar o problema de investigação.

3 O SISTEMA CAPES DE AVALIAÇÃO E A (RE)CONFIGURAÇÃO DO PESQUISADOR DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Neste capítulo, discutimos o trabalho do pesquisador docente no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, tendo como foco o papel que vem sendo atribuído ao docente e, por sua vez, os desafios que se lançam à luz do sistema de avaliação da Capes com vistas à realização do seu trabalho na educação superior. Tal propósito exigiu buscar os principais aspectos históricos que influenciaram tais mudanças. Assim, o texto foi organizado em três partes. Na primeira, apresentamos as principais atribuições do pesquisador docente na pós-graduação em educação, nos debruçamos sobre as atividades que o docente precisa desempenhar no seu trabalho diário, entre elas: participação em grupo de pesquisa; publicações em eventos; o papel do orientador; os grupos de pesquisa e o papel do docente em sala de aula. Na segunda parte, focamos na modelagem do pesquisador docente em decorrência do sistema Capes de avaliação e procuramos descrever de que modo ocorreu esse processo, apontando alguns fenômenos que contribuíram para a atual característica das atividades inerentes a esse profissional. Finalizando, no terceiro item, que tem como subtítulo “Entre o trabalho docente e a avaliação da pós-graduação: descortinando suas principais implicações”, apresentamos algumas reflexões sobre os desafios que se impõem aos docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu*, considerando a realidade posta na atualidade. Desse modo, é importante enfatizar o aprofundamento do estudo, ampliando as discussões sobre a problemática em questão. Assim, concordamos com Goodson (1999) quando diz que “[...] à medida que o trabalho da educação é reposicionado dentro da nova ordem global, o papel dos agentes de mudança também é reposicionado”. A falta de entendimento ou a compreensão perversa dos posicionamentos tomados pode ocasionar mudanças cuja consequência se tornará diferente das quais desejamos.

3.1 Docência universitária

Sempre que o termo “docência” é utilizado, evoca, no sentido formal da palavra, muitas reflexões, debates e discussões. A docência, por apresentar um processo formativo singular, e interminável; é uma das profissões humanas que apresentou maior resistência ao processo de racionalização moderna. Por ser uma atividade diretamente ligada à subjetividade humana e por apresentar características muito peculiares, a atividade de educar é um contínuo processo de autoformação. Acrescenta-se ao Estado o fato de ser responsável pela redefinição da profissão

docente. Nóvoa (1991) enfatiza que a função educacional moderna é voltada à elaboração de um conjunto de critérios profissionais que configurou em um saber próprio à docência, mediado pela pedagogia e pelas ciências da educação.

Historicamente, a palavra “docência” tem sua origem no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar e entender. Segundo Araujo (2004), somente no ano de 1916 tem-se o primeiro registro do termo na Língua Portuguesa. A apreensão do termo na relação como o contexto educacional permite-nos dizer que é algo novo que compõe o discurso sobre educação. Trata-se, assim, da profissionalização do ato de ensinar. No sentido formal, docência pode ser descrita enquanto atividade ou trabalho dos professores, os quais desempenham um conjunto de funções que ultrapassam os limites da sala de aula. Podemos perceber características diferenciadas no que tange à docência.

No que se refere à docência universitária, Zabalza (2004) atribui três funções ao professor: o ensino (ou docência), a pesquisa e a administração (em diversos setores institucionais). E vai além, apontando diversas atividades que caminham juntas ao papel do docente:

Atualmente, novas funções que agregam-se a estas, as quais ampliam e tornam cada vez mais complexo seu exercício profissional, o que chamaram de business (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participações como especialistas em diversas instâncias científicas etc.) e as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p. 109).

De acordo com Zabalza (2004), em decorrência do cenário de mudanças ocorridas na universidade, a docência sofre também transformações. Nesse caso, não se admite mais o docente tradicional com a missão puramente de transmissor de conhecimento, ampliando seu papel como facilitador da aprendizagem dos seus alunos. Em consequência, vivenciamos os impactos promotores da reestruturação do trabalho docente, advindas das novas regulações das reformas educacionais, as quais vêm sofrendo fortes influências desde a década de 1990, o que é impulsionado pelas normatizações e exigências das avaliações, em um processo no qual o docente, para ser reconhecido em seu trabalho, tem de cumprir um conjunto de tarefas que precisa desempenhar. Esse processo tem provocado certa descaracterização do trabalho docente, tendendo à intensificação e à precarização, alicerçadas à ideia de que os docentes

devem ser mais produtivos. Esse fato tem sido o grande responsável pela alteração do perfil de trabalhador docente, constituindo uma nova identidade.

3.2 As atribuições do pesquisador docente na pós-graduação em educação

O presente tópico propõe uma reflexão sobre uma importante instância do ensino superior brasileiro, merecedora de uma atenção toda especial – o docente do ensino superior e o docente pesquisador que atua na pós-graduação *stricto sensu*, sua identidade, peculiaridade, atribuições e docência. Ao investigar a trajetória do ensino superior com a expansão acelerada do sistema de educação superior com projeções governamentais refletindo no crescente número de matrículas e consequentemente no número de professores universitários destinados a suprir tal demanda, tendo como agravante o fato de que, a partir da década de 1990, o Estado, e consequentemente a sociedade civil, dispensaram criterioso olhar avaliativo em relação à educação e sobre o trabalho do docente, pode-se afirmar que o mundo globalizado tem influenciado na nova identidade que constitui a universidade e o docente que nela atua, defrontando-se com um contexto competitivo, que exige novos padrões de docência, impostos pelo mercado de trabalho e governo. Tal contexto exige permanentemente capacitação dos recursos humanos, baseados na produtividade e na competição, priorizando a internacionalização baseada na sociedade da informação, em padrões de excelência e na presença do Estado Avaliador. De acordo com Morosini (2000), ressalta a importância da docência universitária, sendo que a mesma oscila entre os polos de *laissez-faire*²¹ e da pressão do Estado Avaliador, destacando questões merecedoras de reflexões não só no campo teórico, como também no campo da práxis.

É nesse cenário de mudanças que a docência universitária vem sofrendo alterações de diferentes ordens, que vão desde a capacitação permanente em cursos de pós-graduação da área do conhecimento até um contexto institucional extremamente competitivo. Com a implantação da nova LDB, é normatizado um caráter determinante acerca do professor, nas diferentes modalidades de ensino, no âmbito da sua formação didática. Sobre o ensino superior, a LDB reconhece que sua competência advém do domínio da área do conhecimento na qual atua. Tal

²¹ É parte da expressão em língua francesa "*laissez faire, laissez aller, laissez passer*", que significa literalmente "deixai fazer, deixai ir, deixai passar". A sua origem é incertamente atribuída ao comerciante Legendre, que a teria pronunciado numa reunião com Colbert, no final do século XVII (*Que faut-il faire pour vous aider?* perguntou Colbert. *Nous laisser faire*, teria respondido Legendre). Mas não resta dúvida que o primeiro autor a usar a frase *laissez-faire*, numa associação clara com sua doutrina, foi o Marquês de Argenson por volta de 1751.

competência é contemplada em seu artigo 52, incisos II e III, que dispõem que as universidades são instituições caracterizadas por: “II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.”

Entretanto, nas demais modalidades de ensino, como na educação básica e no ensino médio, o papel do docente e sua formação didática é bem definido, o que não ocorre com o ensino superior, que remete apenas às competências advindas do domínio da área de conhecimento na qual atua. Diante disso, o que parece ficar nas entrelinhas, se evidencia de forma explícita em outras normativas, que é o caso do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que, em seu Art. 4º, inciso IV, define o sistema de avaliação da educação brasileira. Esse Decreto vincula a produção científica, cultural tecnológica à “avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o regime de trabalho na instituição” (BRASIL, 1996).

Ainda com relação à avaliação, podemos citar outros meios em que o docente é avaliado de forma indireta, a saber: Sinaes²², Enade²³, avaliação institucional²⁴ e Capes. Diante dessa realidade, percebemos que o papel do docente universitário vem se adequando, em decorrência das pressões impostas pela legislação, tendo o Estado como regulador e avaliador em função das novas funções que assume. Tais mudanças têm alterado a “missão da Universidade”, incidindo diretamente sobre o docente, o qual sofre pressões de diferentes ordens, caracterizadas desde a intensificação até a precarização.

A natureza do trabalho docente, na sua relação com o espaço acadêmico, possibilita que se estabeleça uma diferenciação entre o docente universitário e o docente pesquisador em nível

²² O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de responsabilidade do Inep, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Ele conta com uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: dez. de 2014.

²³ “O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que integra o Sistema Nacional de Desempenho de Estudantes (SINAES), tem por objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: dez. 2014.

²⁴ A Avaliação Institucional é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e está dividida em duas modalidades: i) Autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Conaes; e ii) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo Inep e que têm como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações.

de pós-graduação *stricto sensu*, permitindo identificar certas características, tornando possível proceder a uma análise que evidencia uma diferenciação do trabalho do professor universitário dentro da própria instituição de ensino. Nesse sentido, para o docente universitário, o produto de seu trabalho é a educação do outro, ou seja, a relação social entre docente e aluno tem como finalidade o conhecimento produzido. Ressalta-se que, nesse processo, a atividade é, muitas vezes, realizada por um docente contratado em regime horista, que não produz vínculo com a instituição de ensino.

Importante destacar que, inicialmente, a pós-graduação *stricto sensu* tinha como finalidade formar docentes para atuar nos cursos superiores; posteriormente, mudou-se a finalidade, passando para formação de pesquisadores. Dessa forma, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005), houve um deslocamento nos rumos da pós-graduação: da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Ainda, segundo Machado e Bianchetti (2006), a pós-graduação brasileira foi afetada levando em consideração o novo modelo de avaliação implantado pela Capes, a qual dividiu a história da pós-graduação em momentos distintos: passando da meta de formar professores universitários para a formação de pesquisadores.

Outro fato importante que marcou a pós-graduação foi a descentralização da avaliação nos cursos de mestrado e doutorado, que não mais seriam avaliados isoladamente, passando a ser concebidos como programas, com nova estrutura, composta por linhas de pesquisa, e com disciplinas. Com isso, os pesquisadores docentes passaram a trabalhar conforme as linhas de pesquisa e não mais com base em suas preferências. Para Kuenzer e Moraes (2009), os programas passaram a ser definidos pela seguinte forma: a) os percursos curriculares, organizados a partir de pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado.

Por sua vez, os docentes dos programas de pós-graduação redirecionaram suas tarefas à produção científica, criando uma lógica de produtivismo, o que remete diretamente à condição e aos fins do trabalho do pesquisador docente.

Em relação ao regime de trabalho dos docentes universitários, a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 – a qual institui o e-MEC, que dispôs sobre o sistema eletrônico de fluxos das funções de regulação, avaliação e supervisão de cursos superior no sistema federal de educação –, em seu anexo, determina que metade do tempo contratual do regime integral será destinada a atividades advindas das exigências estabelecidas pelas políticas de avaliação, assim: “Tempo integral - docente contratado com 40 horas semanais de trabalho na mesma

instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes” (BRASIL, 2007).

Ao categorizar o corpo docente dos programas e suas principais atribuições, verificamos que tal classe trabalhadora, de forma geral, vem sofrendo uma série contínua de transformações que acarretam reestruturações, sobretudo por verem-se instauradas mudanças nas leis e várias Portarias que regem tais programas. Em meio a esse quadro, a Portaria nº 174, de 30 de dezembro de 2014²⁵, define, para efeito de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação e das avaliações, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino, com as seguintes prerrogativas:

Art. 1º - O corpo docente dos programas desse nível de ensino é composto por 3 (três) categorias de docentes:

I - docentes permanentes, constituindo o núcleo principal de docentes do programa;

II - docentes visitantes;

III - docentes colaboradores.

Art. 2º - Integram a categoria de permanentes os docentes enquadrados, declarados e relatados anualmente pelo Programa de Pós Graduação (PPG) na plataforma Sucupira e que atendam a todos os seguintes pré-requisitos:

I - desenvolvam atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação;

II - participem de projetos de pesquisa do PPG;

III - orientem alunos de mestrado ou doutorado do PPG, sendo devidamente credenciado como orientador pelo mesmo e pela instância para esse fim considerada competente pela instituição;

IV - tenham vínculo funcional-administrativo com a instituição ou, em caráter excepcional considerado as especificidades de áreas, instituições e regiões, se enquadrem em uma das seguintes condições:

a) quando recebam bolsa de fixação de docentes ou pesquisadores de agências federais ou estaduais de fomento;

b) quando, na qualidade de professor ou pesquisador aposentado, tenham firmado com a instituição termo de compromisso de participação como docente do PPG;

c) quando tenham sido cedidos, por acordo formal, para atuar como docente do PPG;

d) quando, a critério e decisão do PPG, devido a afastamentos mais longos para a realização de estágio pós-doutoral, estágio sênior ou atividade relevante em Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, o docente permanente não atender ao estabelecido pelos incisos I e II deste artigo, desde que atendidos todos os demais requisitos fixados por este artigo para tal enquadramento (BRASIL, 2014).

Ao analisarmos os regimentos dos programas de pós-graduação, verificamos que, para ingressar e compor esse mundo de trabalho, o docente permanente precisa enquadrar-se em uma série de pré-requisitos, bem como sua manutenção nesse quadro fica condicionada aos resultados dos processos periódicos de credenciamento. Ou seja, para manter-se no programa,

²⁵ Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>>, pelo código 00012014123100086. Acesso em: jan. 2015.

os professores são submetidos a avaliações periódicas do desenvolvimento do seu trabalho, conforme evidenciado em regimento interno da Universidade de Passo Fundo, do programa de pós-graduação *stricto sensu* que dispõe do corpo docente permanente:

Art. 22 - Os docentes permanentes serão responsáveis, mediante ato de credenciamento e reconhecimento, pelas atividades nucleares desenvolvidas pelos cursos.

Parágrafo único – As atividades nucleares a que se refere o caput são:

- I – atividades de ensino;
- II – atividades de pesquisa e intercâmbio acadêmico;
- III – produção científica;
- IV – orientações de tese e/ou dissertação (UPF, 2011).

É interessante perceber como os docentes têm sido levados, inclusive, a assumir papéis que vão, cada vez mais, além da sua própria condição, o que significa dizer que a atividade do pesquisador docente constitui certo “mal estar docente”, já que precisam dar conta de uma série de atividades ao tentar ajustar-se aos parâmetros estabelecidos pelas instituições reguladoras do trabalho docente. Um fator que parece ser agravante e causador de grande estresse para os docentes é relacionado aos quesitos tempo/espço do trabalho, que se vê confrontado com a questão da qualidade da produção laboral, que, por sua vez, briga com a lógica do produtivismo imposto na academia.

Art. 4º Para efeitos da avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação realizada quadrienalmente pela Capes, deverá ser observada, em relação aos docentes permanentes a seguinte diretriz: os docentes permanentes, caracterizados como tais pelo Art. 2º desta portaria devem ter, majoritariamente, regime de dedicação integral a uma instituição admitindo-se que parte não majoritária desses docentes tenha regime de dedicação parcial.

- I - A estabilidade, ao longo do quadriênio, do conjunto de docentes declarados como permanentes pelo PPG será objeto de acompanhamento e de avaliação sistemática pelas coordenações e comissões de avaliação de área e pela Diretoria de Avaliação;
- II- Por ocasião dos acompanhamentos e avaliações dos PPGs será requerido dos mesmos as justificativas das ocorrências de credenciamentos e descredenciamentos, ano a ano, dos integrantes dessa categoria de acordo com as regras bem definidas que devem constar obrigatoriamente nos respectivos regimentos (BRASIL, 2014).

É importante destacar que, de acordo com o que foi exposto, o docente, sobretudo de caráter permanente, acaba por ser enlaçado em uma lógica produtivista, ou seja, em um determinado “encorajamento” de aumento da produtividade e da competição interna entre seus pares. Esse processo gera um comprometimento institucional, juntamente com o atendimento ao rigoroso sistema Capes de produção científica, sendo esse o fator determinante para a carreira profissional do pesquisador docente, que tenta se enquadrar entre os qualificados para credenciamento e reconhecimento nos programas de pós-graduação. Cabe ressaltar, ainda,

que para a avaliação Capes, a qualidade das pesquisas se refere, especificadamente, à divulgação destas em veículos classificados pelo sistema de qualificação adotado pela Capes, sendo este o *Qualis periódico*.

No que diz respeito às atribuições do corpo docente, cabe ressaltar que cada programa expressa de forma clara e efetiva o regulamento indicado no regimento interno, conforme podemos constatar:

Art. 23 - São atribuições do corpo docente permanente:

I - ministrar disciplinas e seminários previstos na estrutura curricular dos cursos;

II - orientar projetos de dissertação e tese;

III - promover projetos de pesquisa e produção científica adequados às exigências do Programa;

IV - apresentar anualmente relatório de produção técnico-científica para apreciação do Conselho de Pós-Graduação;

V - assumir os cargos de representação previstos neste Regimento (UPF, 2011).

Esses são apenas alguns aspectos que revelam as várias atribuições necessárias ao desenvolvimento do trabalho do pesquisador docente que está vinculado a um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Desse modo, acredita-se que esse quadro seja o esboço da nova configuração do pesquisador docente para o qual os elementos estão voltados ao desenvolvimento quantitativista da produção científica sem levar em consideração a sua qualidade. O que pode explicar a supervalorização do produto do trabalho docente mais em relação ao “quanto” se produz do que à qualidade do que é produzido, pois, devido às crescentes pressões causadas pelo sistema de avaliação e pelas agências de fomento, se estabelece um processo que pode ser caracterizado como uma disputa diária nas exigências sobre suas atividades.

Desse modo, observa-se que o desenvolvimento da lógica produtivista aliada à disseminação de políticas que têm estimulado o desenvolvimento de um determinado perfil de pesquisador docente imposto pelos instrumentos e instituições reguladoras e avaliadoras tem sido a principal responsável pela quantificação do trabalho, gerando um processo de individualização dessa classe trabalhadora. Além disso, outro fator importante que tem sido notoriamente prejudicado é a questão da qualidade, tendo em vista a ênfase no processo de quantificação das atividades acadêmicas (publicações, orientações, participação em projetos de pesquisa, projetos de extensão, número de horas/aula, etc.). Diante disso, pode-se dizer que o produtivismo é um processo de quantificação do trabalho docente legitimado por meio de instrumentos como *Lattes*, *Qualis*, relatórios de produtividade acadêmica, plataforma Sucupira,

dentre outros, promovidos pelos pares em atuação nas agências de avaliação e fomento, bem como nos órgãos imediatos dos departamentos, faculdades e universidades.

Tais transformações apontam para uma reconstrução no plano do trabalho docente e observa-se, em outras atividades, o estabelecimento de uma cultura do desempenho (SANTOS, 2004) que redefine uma série de aspectos concernentes às atividades cotidianas que fazem parte do trabalho dos professores. Dessa forma, concentramos nossos esforços na sistemática do trabalho do pesquisador docente, assim: a) participação em eventos e publicações; b) o papel do orientador; c) o papel do docente na organização dos grupos de pesquisa; d) quais as atribuições do docente na sua práxis em sala de aula.

3.2.1 Participação em eventos e publicações

A participação em eventos da área representa um elemento importante na vida profissional do pesquisador docente, pois se apresenta enquanto um espaço de interlocução, momento de excepcional troca de conhecimento e diálogo com os pares. Esse fato acontece muitas vezes impulsionado por pressões oriundas de exigências por parte da Capes, ao adotar, no sistema brasileiro de pós-graduação, padrões internacionais. Contudo, os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm exigido cada vez mais produção científica do seu corpo de pesquisadores docentes, pois, assim, colaboram com a avaliação do programa, além de pleitear subsídios financeiros como bolsa de estudos, financiamentos e auxílios através das agências de fomento.

Vários são os elementos ligados ao tema “eventos, produção e publicação”, pois é evidente que a necessidade de publicação está condicionada à produção e à participação nos eventos, porém, tais participações requerem algumas condições fundamentais, principalmente com relação à pesquisa e à sistematização de seus resultados, com a produção científica de artigos.

Os eventos são considerados espaços privilegiados e constituem-se como momentos para interlocução com outros pesquisadores que estão debruçados sobre a mesma temática. É nesse espaço que os resultados da pesquisa são apresentados e debatidos com a comunidade científica. Dessa forma, a participação em eventos é um ato de qualificação da pesquisa, possibilitando um olhar diferenciado, uma observação sobre o seu trabalho, tendo como objetivo desencadear um processo de mudança. É evidente que esses momentos de troca e qualificação de conhecimento com os pares demandam tempo, o qual os pesquisadores docentes

não têm mais disponível, tendo em vista o conjunto de atividades que precisam desempenhar. Dessa forma, tais atividades vão muito além da obtenção de mais um certificado para a valorização do *Lattes*.

O desafio está em encontrar/estabelecer o tempo necessário ao qual o ato de pesquisar de participar ativamente nos eventos, com apresentação de trabalhos e publicações importantes da sua área à qual o pesquisador está vinculado. A exigência da produção científica faz parte de todos os envolvidos na pesquisa, porém, tais condições a que os mesmos estão submetidos, principalmente relacionadas a essa tendência produtivista, vêm gerando um enorme desconforto e têm levado a diversos problemas de ordem física, mental e emocional, provocando o adoecimento desses profissionais.

3.2.2 O papel do orientador

Na pós-graduação, conforme aponta Zilbermann (2006), foi a década de 1970 que marcou o início de uma relação acadêmica mais horizontalizada entre orientando e orientador. Tal horizontalidade caracteriza-se por uma relação educativa em que orientador e orientando encontram-se em diferentes níveis de formação e maturidade profissional, porém, engajados num mesmo objetivo, a produção científica. Corroborando com esse pensamento, Severino (2006) define a relação orientador-orientando como “um processo de construção solidária, num intercâmbio de experiências que se encontram em fases diferentes”. Esse novo paradigma se mostrou muito impactante, eis que representou uma medida drástica tomada pelo novo sistema que compõe os programas: a redução de prazos para conclusão de dissertações e teses, passando para dois e quatro anos, respectivamente. Sabe-se que, até então, não havia prazos tão rígidos. No entanto, esses números geraram uma verdadeira corrida contra o tempo, pois precisam obedecer aos prazos de titulação, evitando, assim, sérios transtornos, tanto de ordem individual quanto coletiva, que vai desde a perda da bolsa de estudo até a diminuição de bolsas e recursos para o programa, passando, assim, a ser um problema de ordem comum entre orientador, coordenador, programa e sistema como um todo.

É absolutamente imprescindível ressaltar a importância do orientador para o orientando, pois, além de incentivar o aluno, é fundamental que o orientador o ensine como conduzir o trabalho, ou seja, mostrem a ele quais são os caminhos a serem trilhados. Dessa forma, orientar quais são os melhores eventos, como enviar trabalhos, criar grupos de estudos e de pesquisa é um dos papéis atribuído ao orientador, que, nesse processo, o orientador precisa desafiar seu

orientando, induzindo-o ao caminho da pesquisa, cuja responsabilidade é o de torná-lo pesquisador, o qual é o objetivo principal da pós-graduação *stricto sensu*. Deve-se salientar que a prática de orientação é mais dirigida, ou seja, é uma relação mais individualizada, onde o orientador é aquela figura mais próxima que acompanha que serve como balizador do trabalho, provocador de questionamentos, problematizador, levando seu orientando a pensar e repensar os caminhos da pesquisa. Nessa perceptiva, e devido à experiência acumulada com a produção científica, o orientador passa a ser um modelo de cientista a ser seguido por seu orientando, levando em consideração que é necessário tempo para formar e amadurecer um pesquisador.

Em contrapartida, para que o orientando produza um trabalho de boa qualidade a ser apresentado à comunidade científica, é necessária uma orientação bem conduzida, o que exige a atuação de um bom orientador. Para que isso ocorra, o orientador precisa apresentar um *corpus* teórico consistente, com o objetivo de atender aos mais diferentes interesses, relacionados à sua linha de pesquisa. Todavia, o orientando pode apresentar interesse em pesquisar algo não dominado pelo orientador, demandando, dessa forma, certo desafio para a preparação adequada da tarefa de orientar, necessitando de tempo para aprofundar os estudos.

Warde (2002, p.254) aponta para uma espécie de rebaixamento da atividade intelectual ao afirmar que:

[...] o mal-estar de ver as atividades de orientação convertidas em gerenciamento dos procedimentos práticos e de aplicação técnica; de ver o tempo escoando-se com disputas por recursos financeiros e com o preenchimento de formulários que permitem atestar não competências cognitivas, mas habilidades de controle e administração.

Nesse sentido, o papel do orientador não se dá na centralidade da função de orientação, e sim em diversos elementos, de cunho burocrático, técnico e de aprofundamento teórico, que contribuem para intensificar ainda mais o trabalho do pesquisador docente.

3.2.3 Os grupos de pesquisa

Os grupos ou agrupamentos representam, aqui, um importante canal de comunicação entre acadêmicos. Ao conceitualizar o termo “grupo”, pressupõe-se a presença de um pesquisador, porém, nesses casos, os grupos se consolidam pela composição do pesquisador e seus discentes, ou seja, é um grupo que está organizado em torno da execução de linhas de pesquisa. Segundo Pansanato (S.D.):

No sistema de Diretório de Grupos de Pesquisa, o grupo de pesquisa é definido como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças: cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; e cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos.

No Brasil, os grupos de pesquisa tornaram-se mais sólidos na década de 1990, principalmente em virtude do apoio de órgãos governamentais, como o caso do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (BACKES et al., 2009).

De acordo com Erdmann e Lanzoni (2008), “[...] os grupos de pesquisa consistem em espaços paralelos de formação acadêmica na universidade, contribuindo para a realização de atividades coletivas ou compartilhadas de produção de conhecimento”, justificando, assim, o papel dos grupos para a produção e a socialização do conhecimento científico. Entretanto, a participação em grupos de pesquisa contribui de modo substancial para a formação do pesquisador. Em geral, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tais grupos se constituem por sujeitos que, sem tempo disponível para o aprofundamento dos estudos, transformam esses espaços em momentos preciosos de discussões com seus pares, possibilitando o maior aprofundamento e preparo de textos/artigos, discutindo as questões de pesquisa, potencializando, desse modo, a formação do pesquisador. Segundo Algarra, Munoz e Vargas (2009), “[...] a condução da pesquisa é fundamental para o desenvolvimento sociopolítico e tecnológico, constituindo-se em um componente primordial na formação acadêmica-profissional”.

É importante destacar que os grupos de pesquisa não se consolidam de um ano para o outro, e se constituem a partir de um processo que demanda tempo. Ter essa compreensão incide na ideia de que cada discente é parte da pesquisa, ou seja, constitui parte do estudo, em um contexto no qual todos os membros desenvolvem as condições necessárias para compreender e empreender coletivamente a mesma problemática de pesquisa.

Os grupos de pesquisa vinculados aos programas de pós-graduação encontram ampla visibilidade e produtividade. Nesse sentido, vários autores, como Tavares et al. (2009), enfatizam que, em função das exigências da qualidade que são impostas pelas agências de fomento, os grupos de pesquisa se apresentam como importante instrumento que possibilita almejar uma produção bastante significativa, podendo, assim, atender aos parâmetros exigidos para publicação e seu reconhecimento perante a comunidade científica. Além disso, tem contribuído significativamente para alavancar a pesquisa, desencadeando avanços nos conceitos de avaliação de tais programas.

Nesse processo, é notória a importância da figura do pesquisador docente, representado pelo orientador, responsável pelo planejamento e desenvolvimento do grupo. É no grupo de pesquisa que é possível estabelecer uma relação mais próxima com o orientador e onde ocorrem muitas parcerias entre docente e discente, na realização de projetos de pesquisa, produção e publicação de trabalhos apresentados em coautoria nas participações em eventos.

3.2.4 O papel do docente em sala de aula

Sabemos que a principal característica da pós-graduação é o desenvolvimento da pesquisa científica. Porém, para tornar-se um pesquisador, faz-se necessário um conjunto de condições, tanto de caráter humano quanto acadêmico, que precisam ser desenvolvidas para o pleno exercício científico. Nesse conjunto de responsabilidades atribuídas ao pesquisador docente, encontram-se as disciplinas que representam uma parte importante da formação do discente. Ou seja, é a partir de um corpo teórico de alta qualidade que o discente terá subsídios teóricos consistentes para a compreensão de seu objeto de estudos, imprescindível para o trabalho e para a produção do conhecimento científico.

Apesar de a centralidade da pós-graduação estar na pesquisa, a matriz curricular é composta por seminários de dissertação e tese, seminários de pesquisa, seminários avançados, elaboração de dissertação e tese, que compõem um arcabouço de disciplinas, entre os quais grande parte é composta pelas disciplinas que possibilitam o adensamento teórico metodológico imprescindível à produção do conhecimento.

Sabemos que o pesquisador docente precisa desempenhar um conjunto de atribuições, e o trabalho pedagógico de sala de aula faz parte da sua profissão. Geralmente, as disciplinas ofertadas nos programas são consideradas de alta qualidade, seja por sua diversidade, seja por sua consistência. É aí que entra em destaque o papel do docente pesquisador, o qual é o protagonista de tal sucesso. É nesse sentido que garantir os fundamentos da educação nas disciplinas é essencial, pois contribui significativamente para a formação do pesquisador.

Partimos do pressuposto de que os saberes científicos não deixam de estar representados na sala de aula e, sob essa ótica, de que o pesquisador docente organiza suas propostas pedagógicas. Nessa prática educativa, a mediação docente tem como principal papel conduzir o coletivo a um processo de elaboração do saber, transformando-o em conhecimento científico. Porém, para que isso ocorra, o pesquisador docente precisa cumprir uma série de atividades que fazem parte de seu ofício, tais como: preparar aulas, realizar avaliações, realizar pesquisas e

estudos complementares relacionados à disciplina, ou seja, se apropriar do conhecimento necessário para a oferta da disciplina estabelecida, possibilitando a obtenção de subsídios teóricos e metodológicos necessários para tornar os discentes em pesquisador qualificado, isso é, desenvolver nele a possibilidade de fazer pesquisa com maior autonomia.

3.3 A modelagem do pesquisador docente em decorrência do sistema Capes de avaliação

Na atualidade, o trabalho do pesquisador docente da pós-graduação, atrelado às normativas das políticas de avaliação, vem apontando para um caminho de transformação centrado no produtivismo acadêmico. Na tentativa de compreender como se estabeleceu a atual tendência e suas implicações no trabalho e na vida social do docente – que é impulsionado pelo sistema de avaliação centrado na produtividade, nas relações institucionais e no trabalho docente –, nos propomos a analisar alguns autores que estudam o assunto.

Para tanto, pode-se afirmar que essa tendência sofreu efeitos do processo de globalização e reestruturação produtiva e, segundo Luz (2005), foi gerada com base em políticas de educação, ciências e tecnologia, no início da década de 1990. Tais políticas são, em grande parte, centradas na categoria de produtividade (do pesquisador docente, ou do programa institucional de pesquisa em que este se insere), interiorizada das atividades econômicas para o trabalho intelectual.

Luz (2005, p.43) ainda descreve a produtividade como:

“[...] quantum de produção intelectual, sobretudo bibliográfica, desenvolvida num espaço de tempo específico, crescente de acordo com a qualificação acadêmica (“titulação”) do professor/pesquisador. Esse quantum básico é necessário para conservar os pesquisadores na sua posição estatutária em seu campo científico. [...] O quantum de produção é estipulado atualmente, em quase todos os campos disciplinares, em termos de papers editados em periódicos de circulação nacional ou internacional, cuja qualidade de divulgação (base Qualis) é estabelecida por cada área de conhecimento.

Com base nessa ideia de intensificação da produção do conhecimento científico e tecnológico, amparado no produtivismo, que traz consigo o risco da transformação do saber em mercadoria, criou-se uma cultura de competitividade entre os pares, em um processo no qual o pesquisador docente deve atentar para a produtividade e para a produção de uma quantidade de produtos relacionados ao chamado “mercado acadêmico” (aulas, publicações, orientações, pesquisa, projetos entre outros).

Essa questão é confirmada por Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.221-222):

Já os professores pesquisadores, que se doutoraram mais recentemente, isto é, depois da entrada em vigor do atual modelo CAPES de avaliação, parece aceitar com alguma naturalidade as cobranças que são feitas aos professores pesquisadores para manter os programas com visibilidade e produtividade, quando avaliados pela CAPES. Já estão formados segundo o produtivismo acadêmico. Vale destacar que os doutores formados recentemente, como são compulsoriamente induzidos à pesquisa, estão sempre participando de congressos, seminários de demais eventos, o que lhes permite muitos contatos com pesquisadores da sua área.

Para Ball (2002, p.3), a finalidade da reforma educacional, por meio das políticas, não consiste em “simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformar’ profissionais e para mudar o que significa ser professor”. Ou seja, as reformas contribuem para transformar a identidade social do professor.

Tanto o sistema de avaliação introduzido pela Capes quanto o CNPq foram e são alvos das mais variadas críticas por parte de docentes, pesquisadores, coordenadores envolvidos com a pós-graduação. Entretanto, foi na cultura de avaliação que o sistema Capes encontrou caminhos próprios para legitimar e quantificar a qualidade de seus cursos e programas, sempre voltados ao compromisso de formar pesquisadores de alto nível, apoiados em uma metodologia rigorosa. Com efeito, a pós-graduação brasileira caracteriza uma das mais importantes fontes de desenvolvimento do país, uma função inestimável por meio da qualificação das instituições e da formação de pesquisadores e docentes. Porém, tais méritos têm criado tencionamentos nas relações de quem atua no ensino da pós-graduação *stricto sensu*.

Em meio ao novo discurso produzido pela Capes e pelas agências de fomento visando à ampliação da produção acadêmica dos programas de pós-graduação, bem como objetivando o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico do país, é que se institucionaliza e ocorrem os primeiros passos da pós-graduação brasileira. É em meio a essa concepção quantitativa de produção científica – ou como atualmente tem sido denominado “produtivismo²⁶ acadêmico” – que a pós-graduação ganha força. Podemos observar essa

²⁶ Foi a partir da década de 1950, com a divulgação dos trabalhos de Theodore Schultz, denominado como a “teoria do capital humano”, que aparece pela primeira vez no vocabulário pedagógico brasileiro a noção de produtividade. Essa tendência pedagógica tornou-se dominante no Brasil, nos últimos quarenta anos e denominou-se como “concepção produtivista de educação”. Isso ocorre já na primeira tramitação da LDB, quando Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados, realizada em 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subsequentes, a Lei n. 5.540/68, referente à reforma universitária, e a lei n. 5.692/71, relativa ao ensino de 1º e 2º graus, essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma do ensino, os princípios de racionalidade e produtividade. Na década seguinte, a “teoria do capital humano” ganha força e a educação passa a ser entendida como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, ou seja, como um bem de produção. Já na década de 1970, com a instituição da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa concepção produtivista passou a moldar todo o ensino brasileiro, mantendo-se como diretriz básica da política educacional, por meio da pedagogia tecnicista. Na década de 1980, a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo

tendência já no Parecer 977/65, que apresenta como objetivo um teor essencialmente “científico”.

A complexidade, assim como a responsabilidade da práxis do pesquisador docente sob a ótica das políticas de avaliação, gerou certa solidão e isolamento na realização das atividades desses profissionais. Como definem Correia e Matos (2001, p.101), há, na vida desses docentes, uma “[...] invasão de tempo e de tarefas profissionais”.

Não obstante, o foco da avaliação que reside na ênfase da produtividade acadêmica, a Capes, com a finalidade de conferir credibilidade ao seu processo de avaliação, se centrou nos indicadores quantitativos do que é produzido. Em consequência a isso, gerou um debate em torno da quantidade/qualidade de tais produções. Nesse sentido, a polêmica diz respeito à ideia de qualidade criada pelo sistema de avaliação Capes, a qual, na atual conjuntura, é amparada na quantificação, considerada sinônimo de avaliação de “qualidade” acadêmica científica. Essa tendência, de certa forma, viabiliza o sistema operacional do processo. Sendo assim, a qualidade da produção científica é resultado de publicação em periódicos qualificados pelo *Qualis*, bem como artigos, publicações de livros e capítulos de livros, e também trabalhos reconhecidos internacionalmente, porém, tais classificações são atribuídas pelos seus pares, seguindo um parâmetro pré-estabelecido pela Capes.

Da forma como é posta a dualidade qualidade x quantidade, subentende-se que uma é sinônimo da outra, no entanto, a questão a ser discutida refere-se à ênfase maior ou menor conferida a um ou outro desses elementos, sendo que é necessário avaliar a qualidade e a quantidade com a mesma preocupação e rigor e não como elementos opostos, pois, em um sistema “híbrido” como é o caso do nosso, optou-se pela quantificação, por apresentar maior facilidade operacional, e como solução imediata do problema. Nesse sentido, Horta (2009) aborda que não se pode colocar o problema da oposição entre quantidade e qualidade de forma absoluta, pois, de acordo com ele, “não existe qualidade sem quantidade, e vice versa”. A crítica aqui reside no modo de como é realizada a avaliação da produção científica, que privilegia o número de produtos realizados pelo pesquisador docente em detrimento da qualidade, em um contexto que, por vezes, reforça a competição em busca de melhores classificações dos programas e reconhecimento social e profissional de seu trabalho enquanto pesquisador

por parte das tendências críticas, se fortalecendo no contexto do neoliberalismo, em que a educação vem ao encontro das demandas do mercado numa economia globalizada centrada na sociedade do conhecimento. É nesse contexto e com ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos da LDB, constituindo-se como referência para o Projeto Darcy Ribeiro, consolidando na nova LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2010, p.39-40).

docente. Como vimos em Witter (1996) e Franco (1997), “é necessário na avaliação não apenas considerar o produto, mas, também o processo e suas condições de produção”.

Segundo Silva e Beraldo (2008), ao realizar uma análise dos critérios utilizados para a avaliação dos programas de pós-graduação, utilizados pela Capes, fica evidente a intensificação e o caráter centralizado dado às atividades docentes, bem como o posterior estabelecimento dos conceitos atribuídos aos programas, ou sua autorização de funcionamento. Porém, ao se analisar a ficha de avaliação trienal 2011 - 2013 percebe-se claramente a centralidade do pesquisador docente no sistema de avaliação. Segundo Balbachevsky (2005), tendo em vista o fato de a Capes conferir maior credibilidade ao sistema de avaliação, essa Coordenação centrou-se na produção científica dos pesquisadores credenciados nos programas, e a produção científica intelectual conta com 35% do peso da avaliação. Tal ficha de avaliação é composta por cinco quesitos, a saber: 1 – proposta do programa; 2 – corpo docente; 3 – corpo discente, teses e dissertações; 4 – produção intelectual e 5 – inserção social, porém, em cada quesito, o programa é avaliado por diferentes itens que o compõem.

Esse modelo centra a avaliação dos programas no trabalho docente. Isso ocorre porque, até em quesitos onde aparentemente não se referem ao docente, ele é avaliado indiretamente, como é o caso do quesito 3, corpo discente, cujos itens dispõem que o docente tem parcela de contribuição, como é o caso do item 3.1 – quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente. Além disso, os demais itens também estão relacionados a isso. Assim: 3.2 – distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa; 3.3 – qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com cursos de graduação na área), na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área; e 3.4 – eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.

Também, a participação de alunos nos projetos de pesquisa tem peso dez, sendo contabilizada a porcentagem de projetos com participação de discentes de graduação, mestrado e doutorado nos projetos. Dentre os cinco itens avaliados nesse quesito, quatro avaliam o docente mesmo que de forma não explícita. Já no quesito 4 – Produção intelectual, o trabalho docente é avaliado pelas produções científicas, técnicas, patentes e artísticas, tanto pela sua qualidade quanto pela quantidade. Desse modo, seguindo a ficha de avaliação da Capes, podemos identificar que, dos cinco quesitos avaliados, apenas o quesito 1 – propostas do

programa não centram diretamente no trabalho docente, já o quesito 5 – inserção social apesar de não incidir diretamente sobre o pesquisador docente, é um quesito viabilizado pelo mesmo através de seu trabalho.

Além disso, a Capes criou a Plataforma Sucupira, nome que homenageia o professor autor do Parecer nº 977/65, Newton Sucupira, representando uma importante ferramenta para efeitos de coleta de informações, análises e avaliações. A Plataforma Sucupira é um sistema informatizado da Capes, por meio da qual ocorre a Coleta de Dados, os quais podem ser preenchidos continuamente pelos coordenadores dos programas. Os dados coletados prestam-se à avaliação dos programas e para a constituição da chamada “memória da pós-graduação”, que é o acervo de informações consolidadas sobre o SNPG. Para tanto, tal ferramenta foi desenvolvida com o objetivo de prover a Capes informações necessárias ao planejamento dos seus programas de fomento e delineamento de suas políticas institucionais, além de disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a Capes realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica (CAPES, 2013).

3.3.1 O sistema *Qualis*

A corrida desenfreada pelas publicações nos dias atuais tem produzido uma nova configuração no ambiente universitário e principalmente na comunidade científica. Para Walters (2006), “As publicações acadêmicas se tornaram tarefas em série, como as peças que rolam pelas esteiras de uma linha de montagem. [...] O produto é tudo o que conta e não sua recepção, não seu uso humano”. Docentes e pesquisadores precisam garantir melhores indicadores de qualidade da produção científica que, por sua vez, reflete sobremaneira na distribuição dos recursos provenientes de órgãos de fomento. As universidades precisam garantir conceitos e notas altas para que os programas de pós-graduação consigam sustentar, manter ou conquistar status de excelência, porém, tudo depende da produtividade dos docentes e discentes vinculados aos programas de pós-graduação.

Com o intuito de medir o quão produtivo o corpo docente e os pesquisadores são, a Capes criou um instrumento de avaliação da produção intelectual, conhecido como *Qualis*, que tem por objetivo classificar as produções bibliográficas e serve de parâmetro para o processo de avaliação em nível nacional. Trata-se de uma ferramenta com múltiplos critérios para classificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Segundo

Kuenzer e Moraes (2009), [...] “a classificação dos veículos de divulgação segundo sua qualidade e abrangência, por meio dos Qualis de periódicos, tenha sido uma das formas encontradas pela CAPES para qualificar a produção das várias áreas”.

Entretanto, o Sistema *Qualis* periódico se aplica a todos os veículos de publicação. Dessa forma, são classificados em diferentes categorias, que indicam a qualidade do veículo, que varia entre o mais alto, A1, seguido de A2; B1; B2; B3; B4; B5, e C, com peso zero. Ainda, aferiu-se definições para cada categoria, estabelecendo características específicas, possibilitando uma apreciação mais global das publicações, em especial os periódicos, contribuindo para a comissão avaliadora na classificação das pesquisas, podendo, estes, serem em âmbito de circulação local, nacional ou internacional. Porém, “[...] o mesmo periódico, ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas pode receber diferentes avaliações, não constituindo inconsistência, mas expressa o valor atribuído em cada área, à pertinência do conteúdo veiculado” (CAPES, 2014). Criado no ano de 1998, o *Qualis*, que é um sistema de coleta anual de dados, representa um meio de divulgação da produção docente e discente dos programas de pós-graduação brasileiro. De acordo com a Capes (2014), “a estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o *Qualis* afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos”.

A atual conjuntura estabelecida pelo sistema Capes, baseada na publicação de periódicos, tem mascarado o sentido original das publicações, que inicialmente seria colocar em circulação novas descobertas, para serem socializados com toda comunidade científica. Assim, criou-se uma cultura baseada na produtividade, ou seja, quanto maior a quantidade de trabalhos em circulação, maior o prestígio do pesquisador. De acordo com Waters (2006), “o problema é a insistência na produtividade, sem a menor preocupação com a recepção do trabalho, perdeu-se o equilíbrio entre esses dois elementos; a produção e a recepção, precisando restaurar a simetria entre eles”.

Souza e Macedo (2009) frisam que, ao se constituir um modelo de avaliação com ênfase nos produtos, especialmente bibliográficos, se tornou necessário “[...] analisar as produções bibliográficas de alunos e professores, com a definição de indicadores de qualidade desses produtos, dentre os quais se destacou a qualidade do veículo em que foram publicados”.

Dessa forma, o docente apresenta grande preocupação relacionada à produção científica, pois, através dos órgãos de avaliação, ocorre uma imensa cobrança de produtividade, num ritmo acelerado, onde tudo precisa gerar produto, causando, assim, um processo de intensificação do

trabalho docente e também de tempo e de espaço, ultrapassando os limites de realização do trabalho na pós-graduação, tendo em vista a necessidade de se debruçar várias vezes sobre o trabalho de pesquisa.

A Portaria nº192, de 04 de outubro de 2011, define, para efeitos de avaliação, a pontuação da produção intelectual dos docentes credenciados nos programas de pós-graduação, deste modo:

Art. 3º A pontuação da produção intelectual dos docentes permanentes, entre os programas e cursos que participa, será definida em cada área de avaliação, atendidos as diretrizes que possam ser estabelecidas na grande área de conhecimento.

Art. 4º A pontuação da produção intelectual dos docentes visitantes, será definida em cada área de avaliação, atendidos as diretrizes que possam ser estabelecidas na grande área de conhecimento.

Art. 5º A pontuação da produção intelectual dos docentes colaboradores pode ser incluída como produção do programa apenas quando relativa a atividade nele efetivamente desenvolvida.

§ 1º O desempenho de atividades esporádicas como conferencista, membro de banca de exame ou co-autor de eventual trabalho não caracteriza um professor ou pesquisador como integrante do corpo docente do programa, não podendo, pois, os mesmos serem enquadrados como docentes colaboradores.

§ 2º Informações sobre atividades esporádicas como conferencista, membro de banca de exame ou co-autor de eventual trabalho, quando relatadas por um programa ou curso de pós-graduação, deverão compor referência complementar para a análise da atuação do programa (BRASIL, 2011).

Como podemos verificar no texto da referida portaria, para que ocorra a pontuação da produção intelectual dos docentes, nos programas e cursos que participam, precisam ser observadas algumas características, e é necessário atender às diretrizes estabelecidas na área de conhecimento. Outro ponto crítico concerne à hierarquização dos pesquisadores, imposta pelo sistema *Qualis*. Tal estrutura se refere à ideia de conhecimento produzido/divulgado e, conseqüentemente, à promoção de seu autor, que se expressa na supervalorização do currículo, sendo considerado como ponto chave para se tornar uma referência na área, além do próprio currículo, o programa em que o pesquisador está vinculado é valorizado, levando em consideração o periódico no qual o artigo foi publicado com altos fatores de impacto até mesmo na captação de financiamentos para a instituição. Segundo Vilaça e Palma (2013), “[...]as instituições PPGs e indivíduos são hierarquizados para fins de distribuição de recursos, posições na carreira e reconhecimento”.

Ademais, há uma espécie genérica de norma e produtividade vigente. Nesse caso, os artigos que são considerados como qualificados são aqueles publicados e divulgados nos meios mais valorizados através dos estratos do periódico *Qualis*, que representa a pontuação que o artigo terá, tanto pelo reconhecimento dos pares, o que pode ser denominado como valor no

mercado acadêmico. Especialmente no caso dos pesquisadores docentes, podemos constatar que não basta publicar um dado número de artigos, sem atender às normas oficiais que regulamentam a sistema *Qualis*.

Em suma, tal contexto enseja um tipo de mal-estar na academia, gerado pela imprecisão admitida acerca dos critérios de qualidade. Contudo, cabe o questionamento: os pesquisadores docentes são avaliados qualitativamente pelo número de publicações e classificados pelo impacto dos seus periódicos?

3.3.1.1 Em busca da excelência: os rankings das instituições de ensino superior

Com a manifestação da globalização, mudanças ocorreram na relação entre educação superior, Estado e sociedade. Nesse sentido, “o conhecimento se tornou o alicerce do poder econômico, social e político” (HAZELKORN, 2010). Seguindo a tendência do mundo globalizado, no Brasil, como afirmam Lima, Azevedo e Catani (2008), “iniciou-se a implantação de um mercado competitivo e de critérios de avaliação da sua qualidade, visando a prestar informações aos alunos aqui denominados consumidores”.

Nesse contexto, para sobreviver em meio a tantas mudanças e acirradas competições, as instituições de ensino superior estão usando os rankings como forma de fortalecer ou proporcionar visibilidade à sua excelência. Tais rankings universitários têm como objetivo classificar as melhores instituições de ensino superior e se constituem enquanto um fator determinante em prol da excelência acadêmica, divulgando, assim, os resultados de qualidade da educação no Brasil.

Os rankings têm se destacado cada vez mais no cenário educacional, em consequência, as classificações têm causado alguns constrangimentos as instituições que não tem galgado uma boa posição nas tabelas classificatórias, porém não se podem negar os efeitos resultantes da acirrada competitividade que também promovem.

Segundo Dias Sobrinho (2010), os rankings são uma prática que teve início no mundo empresarial e posteriormente foi adotado no Brasil, no ano de 1996, com a publicação dos resultados obtidos através do Exame Nacional dos Cursos, chamado de “Provão”. Após oito anos de execução do Exame Nacional dos Cursos, no ano de 2004, surge uma nova proposta de avaliação da Educação Superior, sendo criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o Sinaes. Partiu de uma nova proposta de avaliação, onde a principal era a implantação de um sistema emancipatório, isto é, “de uma concepção global de avaliação”

(DIAS SOBRINHO, 2010). Já no ano de 2008, foi criado o Conceito Preliminar dos Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), tirando a centralidade do Sinaes, enquanto principal órgão regulador (BARREYRO; ROTHER, 2009).

Nunes et al. (2012) destacam que independentemente do órgão que divulgue os rankings – podendo ser organizações sociais, jornais, revistas e academias –, todas as instituições almejam classificar o grau de excelência. Talvez isso ocorra pela crença de que tais posições equivalem à qualidade, galgando diferentes fontes de financiamentos, além de dar maior visibilidade para a instituição através da ênfase dada pela imprensa aos resultados obtidos.

Em nível de imprensa, podemos citar o Ranking Universitário Folha (RUF), realizado pela Folha de São Paulo. O RUF é a avaliação do ensino superior brasileiro, realizada anualmente pela Folha desde o ano de 2012. Tal avaliação está dividida em duas categorias de análise, quais sejam: i) o ranking de universidades, no qual são analisadas as 192 universidades brasileiras, públicas e privadas, a partir de cinco indicadores: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado; e ii) avaliação dos quarenta cursos de graduação com maior número de alunos a partir de dois indicadores: ensino e mercado, indiferentemente de sua natureza, se universidades, centros universitários ou faculdades. Para a coleta de dados, a Folha criou uma metodologia própria, tomando como referência modelos de avaliação internacionais. Os dados são coletados em bases de patentes brasileiras, apoiando-se em periódicos científicos, em bases do MEC e também em pesquisas nacionais realizadas pela data folha.

Em 2014, o ranking avaliou 192 universidades brasileiras, a partir de diferentes categorias, onde cada indicador representa uma pontuação, até o limite de cem pontos. As categorias são representadas por: pesquisa, aferindo o limite máximo de quarenta e dois pontos; internacionalização, com o máximo de quatro pontos; inovação, também com, no máximo, quatro pontos; ensino, com no máximo de 32 pontos; e mercado de trabalho, o qual pode alcançar o máximo de 18 pontos. Das categorias relacionadas, destacamos a pesquisa, pela influência na universidade, que tem em seu papel o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Essa categoria concentra sete indicadores, sendo composta pela qualidade, quantidade e reputação da pesquisa, tendo como intuito de disseminar o conhecimento. Nesse sentido, Phil Baty (THE, 2013) destaca a relevância das citações, pois “ajudam a demonstrar o quanto cada universidade tem subsidiado a disseminação de novas ideias e conhecimento, elas mostram as pesquisas que se destacam a são utilizados por outros acadêmicos e mais importante, são compartilhadas pela comunidade mundial”. Nesse mesmo sentido, para Nunes et al. (2012), as

citações se justificam pelo “nível relativamente alto de confiança que a comunidade acadêmica global deposita no indicador, como parâmetro da qualidade da pesquisa”.

Já a internacionalização é outra categoria da avaliação, que nos permite visualizar a capacidade de uma instituição acadêmica para publicar em meios internacionais, possibilitando, assim, a diversidade, através da colaboração entre pares internacionalmente em projetos de pesquisa.

A categoria Inovação inclui a capacidade de uma instituição em explorar comercialmente os conhecimentos, através de patentes, colaborando com inovações e consultorias para a indústria. Essa categoria é representada somente por um indicador, o qual tem por objetivo captar financiamento para a instituição de pesquisa vinculada à indústria.

O Ensino é outra categoria que merece destaque na avaliação, pela pontuação atribuída a ela, subdividida em quatro indicadores, o qual nos dá um panorama da qualidade dos cursos superiores, na perspectiva ensino/aprendizagem tanto do aluno, quanto do docente e das IES. Tal categoria, além de considerar a formação acadêmica e a carga horária do corpo docente da instituição, leva em conta os resultados obtidos na avaliação do ENADE.

Por fim, a categoria Mercado de Trabalho demonstra a reputação da instituição na hora da contratação de profissionais no mercado de trabalho. Essa categoria serve como panorama da capacidade da instituição em formar recursos humanos de alta qualidade.

Desse modo, no quadro a seguir, podemos observar as categorias e seus respectivos indicadores, de acordo com o Ranking Universitário Folha.

Quadro 1 - Ranking Universitário Folha– Indicadores

CATEGORIA	INDICADORES
Pesquisa	Total de publicações considerando o número de pesquisas científicas publicadas pela universidade em 2010 e 2011 nos periódicos indexados na base Web of Science.
	Total de citações considerando o número de menções em outros artigos científicos feitas em 2012 a trabalhos publicados pela universidade em 2010 e 2011.
	Citações por publicação, considerando o número de citações feitas em 2012 a cada artigo científico publicado em 2010 e 2011.
	Publicações por docente considerando a relação entre o número de artigos científicos publicados em 2010 e 2011 e o número de professores da universidade.
	Número de citações por docente considerando o quantitativo de citações que cada pesquisador da universidade recebeu em 2012.

	Número de publicações em revistas nacionais, artigos científicos publicados nas revistas científicas brasileiras da base SciELO entre 2010 e 2011.
	Volume de recursos financeiros obtidos em agências de fomento à ciência tanto estaduais (como a Fapesp) quanto federais (como o CNPq), em 2012.
Internacionalização	Citações internacionais por docente considerando a quantidade de citações aos trabalhos da universidade feitas em artigos de grupos de pesquisa internacionais em relação ao número de docentes da mesma instituição, em 2012.
	Proporção de publicações em coautoria internacional.
	Percentual de publicações feitas em parceria com pesquisadores estrangeiros em relação ao total de publicações da instituição, entre 2010 e 2011.
Inovação	Número de pedidos de patentes (direito de exclusividade para explorar comercialmente novas ideias) pela universidade ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial (Inpi) de 2003 a 2012.
Ensino	Pesquisa feita, entre maio e julho de 2014, pelo Datafolha, com 611 professores escolhidos pelo MEC para analisar a qualidade de cursos superiores. Esses profissionais são ouvidos sobre os três melhores cursos do país em áreas em que são responsáveis pela avaliação.
	Percentual de professores da universidade que tem doutorado e mestrado, segundo dados do Censo da Educação Superior 2012, do Ministério da Educação.
	Percentual de docentes que trabalham em regime de dedicação integral e de dedicação parcial na universidade, segundo dados do Censo da Educação Superior 2012, do Ministério da Educação.
	Nota geral da universidade no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).
Mercado de Trabalho	Pesquisa Datafolha com 1.970 responsáveis pela contratação de profissionais no mercado (empresas, consultórios médicos, academias, hospitais, firmas de construção civil etc.), entre março e julho de 2014. Os entrevistados listam três instituições cujos alunos teriam preferência numa eventual contratação.

Fonte: Ranking Universitário Folha, 2014.

Esses dados evidenciam que o modo de avaliar a qualidade das universidades é apoiado na quantidade de publicações. Isso parece apontar que o mais importante são os indicadores de produção científica, que contam com uma considerada porcentagem do total de pontos que incluem número total de publicações, citações recebidas, artigos com colaboração internacional extraídos da Web of Science (Thomson Reuters) e da base SciELO. O fato é que, em função dos rankings, as universidades tendem a valorizar mais a produção científica, pois assim, adquirem maior visibilidade e divulgação no meio acadêmico, medidos pela reputação que estes dados podem ocasionar.

No quadro 2, são listadas as dez melhores universidades brasileiras segundo a classificação da RUF - 2014.

Quadro 2 - Rankings de Universidades – RUF - 2014

Ranking 2014	Nome Universidade	UF	Pública/ Privada	Ensino	Pesquisa	Mercado	Inovação	Internacionalização	Nota
1°	USP	SP	Pública	7°	1°	1°	1°	3°	97,00
2°	UFMG	MG	Pública	1°	6°	2°	3°	9°	96,55
4°	UFRGS	RS	Pública	2°	5°	9°	6°	13°	95,87
5°	UNICAMP	SP	Pública	8°	2°	11°	2°	17°	95,23
6°	UNESP	SP	Pública	11°	7°	5°	7°	24°	93,17
7°	UFSC	SC	Pública	6°	10°	22°	8°	12°	91,79
8°	UNB	DF	Pública	4°	12°	22°	10°	11°	91,09
9°	UFPR	PR	Pública	10°	13°	11°	5°	20°	91,01
10°	UFSCAR	SP	Pública	5°	9°	43°	13°	19°	89,54

Fonte: Ranking Universitário Folha, 2014.

No ranking 2014 com as dez primeiras universidades brasileiras, a Universidade de São Paulo (USP) aparece na primeira colocação, com 97,00 pontos. Logo após, aparece a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na segunda colocação com 96,55 pontos. Tais resultados têm base nos ranqueamentos, que, além de serem indutores de qualidade, podem servir de auxílio para estudantes no momento de fazer a escolha da melhor universidade. Cabe destacar, nesse contexto, que, entre as dez primeiras colocadas, todas são instituições públicas, o que revela que a universidade que possui maior apoio da iniciativa pública tem mais possibilidades de se destacar em sua qualidade.

3.3.2 Dilema entre docência e pesquisa

Um processo claramente visível nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiro de modo geral é a nova modelagem do pesquisador docente em decorrência do sistema de avaliação da Capes. Mesmo reconhecendo a amplitude da temática e a multiplicidade de questões que envolvem o assunto, o caminho aqui traçado foi na perspectiva de compreensão desse processo. Dessa forma, nos propomos a refletir sobre a nova condição em que se insere o pesquisador docente, em decorrência do atual modelo de avaliação da Capes. Sobretudo, a partir dos anos de 1990, o trabalho docente representa um desafio mediante a rápida e desordenada expansão da educação superior, ocasionando alterações na finalidade da educação. Esse modelo, segundo Alves (2008), teve por base a nova sistemática de avaliação, em especial após os resultados do biênio 1996 -1997, impulsionando os programas de pós-graduação *stricto*

sensu a direcionar seu foco para a formação de pesquisadores e colocando o trabalho docente de maneira geral na busca pela qualidade na produção do conhecimento que permitem galgar níveis mais elevados na escala de avaliação dos seus programas. Fávero (1999) aponta que “[...] aceitando-se o papel positivo que a avaliação havia desempenhado, garantindo a seriedade dos cursos e programas, tratava-se de alçá-la a outra dimensão: a da qualidade”.

Sobre isso, vários autores, entre eles Maués (2008), afirmam que o modelo de avaliação da Capes, preconizado para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, ao estabelecer critérios de avaliação referentes ao corpo docente, constitui-se como uma política produtora de mudanças tanto no trabalho docente quanto na própria identidade cultural e institucional da universidade.

Alinhando-se a esse aspecto, as mudanças ocorridas no trabalho incidiram diretamente sobre o pesquisador docente, proveniente da implantação do atual modelo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* consolidado pela Capes, repercutiu diretamente no cenário acadêmico nas últimas décadas. Entretanto, a partir da revisão da literatura, foram apontados alguns fenômenos que trouxeram consigo uma série de repercussões acerca das mudanças nas características das atividades inerentes ao profissional da educação.

Nesse sentido, o trabalho na pós-graduação é essencialmente voltado para o campo da pesquisa, no qual se constitui importante fator, tendo em vista sua natureza e complexibilidade. Tais elementos justificam o chamado “produtivismo”, pois se somam ao fazer diário maior busca por publicação em eventos nacionais e internacionais, autorias em livros e capítulos, galgando diferentes fontes de fomento e de financiamento para novas bolsas e pesquisa, além do fato de serem pressionados para conferir visibilidade ao programa estão inseridos, somando as possibilidades de financiamento e investimentos para a instituição. Assim, a função do pesquisador docente tende a se modificar e a se intensificar, como bem explicam Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 43):

Segundo o novo modelo de avaliação da CAPES, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências, todas com repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas. Entre outras, além do campo de pesquisa e de orientação comprimidos, defronta-se com a “obrigação” de: a) produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas.

Frente aos dilemas apresentados na pós-graduação à luz da avaliação Capes, instaurou-se um novo modelo de docente, que tem como foco a ênfase do produzir e publicar, como forma

de medir a produtividade e a qualidade de seu trabalho. Porém, convém destacar que a pós-graduação, segundo Bianchetti e Sgnissardi (2009), “[...] tem como componente essencial a investigação científica apoiada em uma metodologia rigorosa e em uma *episteme segura*”. Corroborando com essa ideia, os autores Silva e Beraldo (2008, p. 322) entendem que:

[...] a pesquisa é considerada uma estratégia para produção de inovações, desprezando-se o significado que remete à postura epistemológica que favorece a interpretação dos acontecimentos do mundo, a aprendizagem e a produção de conhecimento socialmente relevante. O produtivismo acadêmico (grupos de pesquisas isolados e competitivos, publicação compulsiva de artigos e de livros, participação intensiva em eventos científicos; prestação de serviços a empresas com restrito fim mercantil, etc.) parece, pois, carregar uma valoração que se sobrepõe às experiências didáticas e ao conhecimento pedagógico.

Maués (2010) afirmam que a nova regulação das instituições de ensino superior, que inclui formas de financiamento, gestão e avaliação como principais responsáveis pela reconfiguração do trabalho docente, não pode ser analisada fora desse contexto, pois são nestes espaços que tais profissionais atuam.

Desse modo, Costa e Bittar (2012) ressaltam que o processo de transformação que a pós-graduação se submeteu vem afetando significativamente as atribuições referentes ao trabalho docente, passando a ser uniformizada sob critérios de produtividade. Essas tendências alteram sobremaneira a identidade da universidade e da pós-graduação, e a sua vinculação com a sociedade brasileira.

Rocha e Rocha (2004, p.21), ao discutirem a educação superior no contexto institucional de avaliação da chamada produção do conhecimento, apontam para uma individualização acerca do trabalho docente, preconizado por uma “certa lógica de mercado, que se respalda em critérios de eficiência, de competitividade, de redefinição de categorias como as do público e do privado, implicando a resignificação da expressão “autonomia universitária” e o investimento na meritocracia”. Seguindo essa tendência, consideramos que o modelo de avaliação aplicado pela Capes é promotor de mudanças que vão além do funcionamento institucional em detrimento da qualidade da produção do conhecimento, como principal responsável pelas alterações ocorridas na vida e no trabalho docente. Os autores fazem referências, ainda, ao trabalho do docente pesquisador:

[...] trabalho do docente-pesquisador enquanto tal vai perdendo visibilidade: atividades como participação em bancas examinadoras ou em encontros para avaliação do trabalho de Iniciação Científica, emissão de parecer sobre projeto de pesquisa ou artigo, para citar apenas alguns exemplos, são em geral executadas gratuitamente, a título de “contribuição” do pesquisador a colegas de sua própria

instituição ou de outras; ou melhor, talvez devêssemos dizer que tais modalidades de trabalho acabam ganhando novas formas de visibilidade, na medida em que uma modalidade de “pagamento” está sempre presente: o documento comprobatório do serviço prestado para fins de curriculum Lattes, característica pregnante dos tempos atuais em que o docente-pesquisador participa de uma corrida desenfreada pela acumulação de papéis que atestem sua (quantificável) produtividade (ROCHA; ROCHA, 2004, p. 32).

O currículo Lattes²⁷ é considerado como o cartão de visita do pesquisador docente, pois nele são encontradas todas as informações relacionadas à sua vida profissional, podendo representar um *upgrade*, na sua carreira, pois, de acordo com Nascimento e Nunes (2013), “[...]por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia”. Diante do exposto, torna-se possível a compreensão desse processo de exploração do trabalho e a atitude perversa na própria atividade educativa.

3.4 Entre o trabalho docente e a avaliação da pós-graduação: descortinando suas principais implicações

A pós-graduação tem se destacado positivamente dentre as demais modalidades de ensino no Brasil. Contribuindo para esse sucesso é imprescindível destacarmos a implantação do Sistema Capes de avaliação da pós-graduação. Nesse contexto, a emergente expansão da pós-graduação *stricto sensu* desencadeou novas formas de relações sociais e práticas culturais nos principais atores envolvidos nesse processo, ocorrendo sim mutações, adaptações e avanços no sistema. Em tal perceptiva, representou um caminho sem volta, mas não eliminaram a necessidade de explicitar, analisar e problematizar a incidência e a função inicial dos programas e dos pesquisadores docentes, possibilitando assim, um debate com a comunidade científica. Compartilhar das alegrias e angústias com o grupo de pares é importante, pois permite entrar em contato com diferentes visões que se constituem em instrumento eficaz, também capaz de apreender e analisar coletivamente os problemas relacionados à pós-graduação.

²⁷ O Currículo Lattes é um componente da Plataforma Lattes desenvolvido pelo CNPq adotado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, Finep, Capes/MEC e usado pela comunidade científica, como um sistema de informação curricular. Conforme o CNPq o Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País.

É certo que a pressão é enorme e tem sua origem na implantação das políticas educacionais propostas pelo poder público e pelas agências de fomento. Porém, tem-se a cultura de que ser pesquisador docente de pós-graduação representa os mais altos e prestigiosos *status* no cenário acadêmico. Nesse sentido, vale qualquer sacrifício para tornar-se pesquisador contratado para atuar nos programas de pós-graduação, muitas vezes não representa ser a criação e a consolidação da ambiência de pesquisa que está em pauta, mas pela possibilidade de ter uma melhor “visibilidade social”, pelo *status* que o cargo proporciona. Porém, para a atividade de produção científica o pesquisador docente precisa estar ciente de que é uma atividade que exige empenho, trabalho árduo, dedicação, além de representar uma corrida contra o tempo, precisando controlar os prazos e as atividades cotidianas para a realização da pesquisa, tais como produção de artigos para publicação, trabalhos para eventos, participação em bancas, gerenciar grupos de pesquisa e estudos entre outros.

De fato, as exigências impostas pelo sistema Capes vêm repercutindo no trabalho do pesquisador docente, trazendo consigo a necessidade do cumprimento de metas, exaltando não apenas a produtividade, mas sobretudo o produtivismo exacerbado. Kuenzer e Moraes (2009) alertam para alguns aspectos negativos produzidos pelo novo modelo de avaliação, que pode ser resumido em dois pontos fundamentais: i) a exacerbção quantitativista, que, como o resto, ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado; e ii) o surto produtivista, relacionado às produções acadêmicas, em um contexto no qual o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo.

Na tentativa de fazermos uma leitura do conjunto de atividades desenvolvidas pelo pesquisador docente em decorrência desse modelo de avaliação e suas principais repercussões, nos deparamos com várias questões entre elas: como esse modelo de avaliação contribuiu para tornar cada vez mais acirrada a competição entre os pesquisadores na busca por reconhecimento, adotando um modelo de produção científico baseado na quantidade em detrimento da qualidade? Que consequências traz para o pesquisador docente o fato de se adotar esse modelo de avaliação na pós-graduação brasileira? Como esse sistema de avaliação pode afetar na reconfiguração do pesquisador docente tanto de forma individual quanto coletivamente nos programas? Será possível conciliar as demandas do programa e ao mesmo tempo as do sistema de avaliação Capes?

No que diz respeito à empiria, no próximo capítulo tratamos de aprofundar essas e outras questões aqui levantadas, principalmente na tentativa de respondê-las. Partimos do pressuposto

de que, para desencadear uma discussão, necessitamos realizar uma atividade *in loco*, para melhor compreender como foi implementado e vem se materializando no contexto universitário. Nesse sentido, apontamos e analisaremos através das respostas dos pesquisadores docentes que contribuirá para a melhor compreensão da atual conjuntura do trabalho e as principais tensões causadas em decorrência das políticas de avaliação dos programas de pós-graduação sobre o trabalho docente, através da percepção do pesquisador docente. Segundo Bianchetti e Sgnissardi (2009), “[...] é preciso que se discuta a questão de poder, na sua textura e tessitura, na sua articulação com a vida concreta de uma organização”.

4 PESQUISA DE CAMPO - O PESQUISADOR DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

Neste capítulo, ancorados em um dos objetivos desta pesquisa, dedicamo-nos a conhecer a visão que os pesquisadores docentes têm sobre o sistema de avaliação adotado pela Capes, ou seja, procuramos identificar de que forma esse processo tem influenciado no perfil e no trabalho do pesquisador docente. Especificamente, procuramos:

i) identificar as mudanças que ocorreram nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, motivadas pelos processos de avaliação da Capes que afetam o perfil do pesquisador docente que atua nos programas;

ii) identificar as principais tensões causadas em decorrência das políticas de avaliação dos programas de pós-graduação sobre o trabalho docente, através da percepção dos profissionais entrevistados;

Dessa forma, nos baseamos nos dados das entrevistas realizadas com seis pesquisadores docentes. A proposta para essa discussão é a análise dos elementos, que, na visão desses entrevistados, são determinantes para a reconfiguração desse novo modelo emergente nos programas de pós-graduação.

A partir da análise realizada com base nos dados coletados durante as entrevistas, elegemos dois grandes eixos de análises que irão nortear nossas discussões. São eles: os eixos que tensionam seus trabalhos causados em decorrência das políticas de avaliação da Capes e o eixo que possibilita identificar as principais mudanças ocorridas dentro dos programas, motivados por tais processos de avaliação, que afetam o perfil do pesquisador docente. Desse modo, dentro de cada eixo encontramos subdivisões ou “sub” “eixos”. No que se refere ao primeiro eixo, “Tensão do pesquisador docente na pós-graduação *stricto sensu*”, elegemos seis subeixos de análise. São elas: tempo x produção; profissionalização da pós-graduação x corpo docente; produtivismo x impacto social; quantidade x qualidade; competição x cooperação entre pares; e autonomia da produção x indução produtivista. A respeito do segundo eixo, “Principais mudanças nos programas de pós-graduação *stricto sensu*”, elencamos três subeixos de análise, quais sejam: tempo x produção nos programas de pós-graduação; divulgação x compromisso social; e identidade dos programas x critérios de avaliação Capes.

Assim, uma vez apresentada a definição dos eixos e subeixos, podemos, agora, identificar os elementos determinantes evidenciados nas manifestações dos pesquisadores

docentes. Tais elementos são apresentados como indicativos no que concerne à compreensão do processo que influenciou o novo perfil desses profissionais.

4.1 Caracterizando o lócus da pesquisa

Com o intuito de nos aproximarmos ao máximo do fazer-se pesquisador docente em tempos de avaliação do sistema Capes, podendo, assim, compreender melhor seus desafios e paradoxos, é que nos propomos a realizar um estudo de caso, através de entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, primeiramente, buscou-se critérios de seleção dos programas de pós-graduação, e, posteriormente, a classificação dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, os critérios utilizados para seleção dos programas foram: i) escolha de três programas em educação localizados em diferentes regiões. Os PPGs escolhidos foram o da Unoesc, localizada na região Oeste de Santa Catarina; o da UPF, localizada na região Norte do Rio Grande do Sul; e o da UFSM, localizada na região Central do estado do Rio Grande do Sul. Na escolha, ao mesmo tempo em que se buscou não trabalhar com programas de uma mesma região, também se privilegiou programas sediados em uma região relativamente próxima à Universidade de Passo Fundo, facilitando, assim, o acesso e o deslocamento da pesquisadora; ii) atenção aos conceitos atribuídos pelo sistema de avaliação Capes no triênio 2011-2013, tendo sido selecionados três programas em educação com diferentes conceitos (3, 4 e 5). Tivemos o cuidado, também, de selecionar programas de instituições comunitárias e pública, e de devotar um cuidadoso olhar sobre o tempo de consolidação e credenciamento dos programas pesquisados, conforme consta na quadro a seguir:

Quadro 3 - Relação de IES com Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com conceitos regular, bom e muito bom no triênio 2011-2013

SIGLA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	UF	CONCEITO 2011-2013	
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	RS	5	Pública
UPF	Universidade de Passo Fundo	RS	4	Comunitária
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina	SC	3	Comunitária

Fonte: Capes, 2015 (adaptado).

Legenda: UF – Unidade de Federação

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm suas atividades acompanhadas anualmente e, ao final de cada triênio, passam pelo processo de avaliação. Na última avaliação realizada, que corresponde ao período 2011-2013, foram apresentados os seguintes objetivos: a) contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira; b) retratar a situação da pós-graduação brasileira no triênio de forma clara e efetiva; c) contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e da pós-graduação brasileira; d) fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento e a realização de investimentos no Sistema Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 2014).

4.2 Descrição dos sujeitos da pesquisa

A análise a seguir tem como base os dados coletados por meio de pesquisa de campo, com uso de entrevistas semiestruturadas, *in loco*. As entrevistas foram gravadas, individualmente, e posteriormente transcritas. Os sujeitos da pesquisa foram seis pesquisadores docentes e baseou-se no critério de ter experiência de, no mínimo, duas avaliações da Capes enquanto vinculado ao referido programa; estar credenciado e atuante; além de se tratar de três programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Enquadram-se nesse contexto dois pesquisadores docentes, atuantes nos diferentes programas.

Ao iniciarmos a primeira etapa de nossa pesquisa, encaminhamos questionários (vide apêndices B e C), via correio eletrônico, para os sujeitos participantes da pesquisa. A intenção, ao aplicar os questionários, foi de realizar um quadro geral do perfil dos pesquisadores docentes no que concerne a: informações acadêmicas/profissional como dados pessoais; formação acadêmica; experiência profissional; função/atividade dentro da instituição; tempo de atuação e experiência no cargo de pesquisador docente e carga horária semanal. Após o retorno dos questionários no prazo estabelecido, iniciaram-se os contatos via endereço eletrônico e telefônico, a fim de definirmos uma agenda para as entrevistas. Os contatos foram feitos nos meses de janeiro e fevereiro de 2015 e as entrevistas no mês de março do mesmo ano, segundo disponibilidade dos entrevistados. Acredita-se que essa etapa da pesquisa se constitui como a mais trabalhosa, em virtude de os sujeitos da pesquisa serem docentes pesquisadores em pleno exercício das suas funções e, portanto, de terem muitos compromissos.

Todos os sujeitos participantes da pesquisa foram esclarecidos sobre o objeto de estudo, os procedimentos que embasam a pesquisa, os benefícios para o campo educacional, e foram cientificados de que se tratava de participação voluntária e anônima. Foram, ainda, informados

sobre quem era o professor orientador e receberam os dados de contato da pesquisadora responsável, e tiveram a confiabilidade e o sigilo assegurados por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado por todos os participantes. Para a análise dos dados, e com o objetivo de manter o sigilo dos sujeitos da pesquisa, os respondentes foram nomeados por ordem numérica de forma aleatória, sendo denominados enquanto PD1, PD2, PD3, PD4, PD5 e PD6. Já para os programas de pós-graduação em educação foram nomeados aleatoriamente de PPGE 01, PPGE 02 e PPGE 03.

Para que possamos identificar os sujeitos da pesquisa, apresentamos algumas características relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa empírica e principalmente ao perfil dos pesquisadores docentes, objeto de estudo desta pesquisa. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, contendo quatorze perguntas, relacionadas ao tema (apêndice D), sendo assim, o tempo de duração de cada entrevista variou entre 20 a 40 minutos.

Do total dos entrevistados, quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idade entre 42 a 53 anos. Sua formação inicial é bem diversificada e varia entre a área das ciências humanas e das ciências exatas, compreendendo diversos cursos de licenciatura, como: Pedagogia, Filosofia, Letras, Matemática e História, além de um pesquisado com formação em Ciências da Computação. Todos têm em comum, no entanto, a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, em educação. O tempo de vínculo institucional compreende um período de 6 a 14 anos atuando no programa. Porém, a experiência profissional como docentes em IES compreende um período relativamente alto, que varia entre 11 a 15 anos. Já a carga horária destinada às atividades relacionadas ao programa varia entre 16 horas a 40 horas semanais.

Outro fator importante que podemos destacar em relação ao perfil dos pesquisadores docentes é o alto número de captação de recursos financeiros, em específico, bolsas de pesquisa. Tal reconhecimento dos pesquisadores pode ser inferido a partir do número de bolsas produtividade²⁸. Segundo os dados coletados, pudemos perceber que três dos seis pesquisadores

²⁸ A bolsa produtividade em pesquisa é destinada aos pesquisadores que se destacam entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq. É feita por pesquisadores por meio de formulário de propostas on-line, de acordo com o calendário e o disposto na presente norma. A bolsa é concedida individualmente, em função do mérito da proposta. Para requerer a bolsa, o pesquisador precisa preencher vários requisitos e critérios mínimos de enquadramento e classificação (por categorias e por níveis). A bolsa é paga de acordo com o enquadramento do pesquisador. Para tanto, o pesquisador fica condicionado a várias obrigações durante a vigência do benefício, dedicando-se às atividades de pesquisa previstas no projeto apresentado ao CNPQ, além da realização de um relatório final de atividades e a prestação de contas que deve ser apresentado pelo bolsista até, no máximo, sessenta dias após o término da bolsa. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100343# 16061>. Acesso em: abr. 2015.

docentes contam com bolsa produtividade, sendo que um tem essa bolsa como projeto para este ano de 2015. Cabe destacar, ainda, a respeito do reconhecimento do pesquisador e de sua produção, que todos os sujeitos entrevistados contam com algum tipo de bolsa e também mantêm projetos de pesquisa financiados, tendo, os mais citados, sido: recursos do CNPq, Capes e Fapergs.

4.3 Caminhos metodológicos

A proposta metodológica da presente pesquisa caracteriza-se por um estudo de natureza qualitativa, considerando o alto grau de maturidade e refinamento subjetivo. Tal estudo se preocupa, sobretudo, com o aprofundamento da compreensão da pesquisa na pós-graduação. Outra característica relevante de tal investigação é o seu padrão cíclico, deferentemente do padrão linear e reducionista do uso “exclusivo” da abordagem qualitativa. Desse modo, nos permite fazer uma compreensão da realidade, através do movimento de interpretação do real.

Segundo Flick (2004, pp. 28-29):

A pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. Portanto, a pesquisa qualitativa está em condições de traçar caminhos para a psicologia e as ciências sociais [...].

Para analisar e discutir sobre o tema em que nos propomos avaliar neste trabalho, foi realizada uma triangulação entre: investigação bibliográfica; análise documental e estudo de caso. Para Goldenberg (2000), a utilização de mais de uma técnica de coleta de dados na pesquisa, em especial na abordagem qualitativa, permite o controle das vias (subjetividade) do pesquisador, o que contribui significativamente para a validação da pesquisa, permitindo a possibilidade de confrontar diferentes abordagens sobre o mesmo objeto. No caso específico deste estudo, por meio da análise documental, bibliográfica e entrevista.

Dessa forma, primeiramente, foi realizada uma investigação bibliográfica, a qual nos proporcionou uma discussão sobre os aportes teóricos relacionados às políticas educacionais voltadas para o ensino da pós-graduação, fazendo um recorte sobre as políticas de avaliação. Posteriormente, realizamos uma investigação sobre as categorias “trabalho docente”, “processo de intensificação do trabalho docente”, “cientificidade na pós-graduação”, “processos avaliativos”, “pós-graduação *stricto sensu* no contexto brasileiro”, “produção intelectual”,

“sistema nacional de avaliação”, tendo por base materiais produzidos por autores renomados que tratam do tema.

Outro instrumento adotado na pesquisa foi à pesquisa documental. Tal procedimento se justifica pela necessidade de compreender o papel do Estado na formulação de políticas que incidem sobre a concretude do trabalho docente. Dessa forma, analisaremos alguns documentos oficiais das principais políticas educacionais voltadas à Política nacional de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* tais como: Capes, leis, decretos e portarias que falam sobre a educação superior, além da documentação da entidade de classe dos docentes. Nesse processo, temos o documento como objeto de investigação, o que nos permite acrescentar a dimensão de tempo à compreensão do social. “Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador” (FIGUEIREDO, 2007).

A metodologia selecionada para a pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso, o que nos permitiu, de certa forma, entrar na realidade do trabalho do docente pesquisador da pós-graduação, com o objetivo de melhor compreender como as políticas de avaliação da Capes vêm intervindo na forma e natureza do fazer docente no interior da universidade. Para André (2004), o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é diferente do conhecimento derivado de outras pesquisas, porque é mais concreto, eis que mais contextualizado. Um elemento importante do estudo de caso é o fato de ele se destacar como constituinte de uma unidade dentro de um sistema mais amplo, sendo interessante incidir naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 17).

Nesse sentido, Martinelli (1999, p.49) afirma:

O estudo de caso é uma forma de investigar o real pela qual se coletam e se registram dados para posterior interpretação, objetivando a reconstrução, em bases científicas, dos fenômenos observados. A cientificidade está colocada no conhecimento de teorias, nas técnicas de investigação e nos métodos de interpretação da realidade e na capacidade de estabelecer relações com outros campos do conhecimento humano. No estudo de caso, o pesquisador aproveita as evidências empíricas e as inferências produzidas, correlacionando-as para alcançar a interpretação dos fatos, dentro de um sistema explicativo mais amplo. O estudo de caso é, portanto, uma investigação empírico-indutiva, na qual o caso é a unidade significativa do todo, a deter a possibilidade de explicação da realidade concreta.

Dessa forma, a investigação foi realizada através de entrevistas semiestruturadas e questionário com os docentes pesquisadores dos programas de pós-graduação em educação com o intuito de investigar as condições concretas causadas pelo impacto das políticas de avaliação

do sistema Capes, no fazer/viver docente. Na sua dinâmica, as entrevistas são classificadas em diferentes modalidades, podendo ser: abertas, estruturadas e semiestruturadas. Para este estudo, utilizamos a modalidade estruturada e a semiestruturada.

Como primeira atividade para a coleta de dados, foi elaborado o questionário estruturado (apêndice C), a fim de conhecer a história de vida/acadêmica e profissional dos sujeitos da pesquisa. Martins (2008) chama a atenção do pesquisador ao planejar a entrevista, a obtenção de alguns conhecimentos prévios sobre o entrevistado, ouvir mais do que falar e o registro dos dados e informações durante a entrevista. Para o planejamento do questionário semiestruturado para o que se buscou embasamento teórico, na tentativa de compreender melhor esse processo, foram formuladas também algumas questões elaboradas com base na literatura e na ficha de avaliação do sistema Capes, contendo os seguintes tópicos:

- avaliação empreendida pela Capes;
- percepção do perfil acadêmico atribuído pelo sistema Capes para com os programas de pós-graduação em educação nas instituições;
- condição acadêmica para a pesquisa;
- dilemas da pós-graduação em virtude do sistema Capes de avaliação;
- principais atividades desenvolvidas pelo pesquisador docente;

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Diante disso, tais questionamentos dão frutos a novas hipóteses, que surgem a partir das respostas dos informantes.

Ao se referir à entrevista semiestruturada, Manzini (1990/1991) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações, podendo estes serem realizados anteriormente, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista através da elaboração de um roteiro com perguntas principais, para atingir o objetivo da pesquisa. Segundo o autor, esse tipo de entrevista é favorecido, pois pode fazer emergir informações de forma mais livre, não estando, as respostas, condicionadas a uma padronização de alternativas.

A fim de garantir a validação e confiabilidade das entrevistas e de alcançar os objetivos propostos no estudo, foram realizados pré-testes, com docentes pesquisadores de forma voluntária, do programa de pós-graduação em educação da Universidade de Passo Fundo. Para Gil (2005), o pré-teste possibilita detectar possíveis falhas na constituição do documento,

certificando que o mesmo tenha sido elaborado de forma clara e precisa quanto aos termos e ordem dos itens.

Para a análise dos dados, nos apropriamos de vários métodos, sendo que, para a análise dos dados quantitativos, utilizamos a metodologia da análise de conteúdo, a qual consiste em uma metodologia de interpretação. Para Moraes (1999), o elemento de análise de conteúdo pode compor-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal, não verbal, como revista, filmes, vídeos, fotografias, entrevistas ou questionários. De acordo com Bardin (2006), há diferentes etapas referentes à análise de conteúdo, podendo estas serem divididas em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração de material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Segundo Bardin (2006), a pré-análise consiste na organização do material a ser analisado, é o momento de sistematização das ideias iniciais, o que envolve quatro etapas: a) leitura flutuante, quando é realizado o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, ou seja, é o momento em que se começa a conhecer o texto; b) escolha dos documentos; c) formulação das hipóteses e dos objetos; d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores. Já na segunda fase, que consiste na exploração do material, essa etapa é importante, pois, se bem aprofundada, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos, vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações do material textual coletado. A última fase, que diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste na condensação, tendo destaque as informações para a análise. Esse é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Após a coleta de dados, por meio das entrevistas, sendo estas realizadas de forma gravada, e, posteriormente, transcritas, é hora de realizar a análise e a sistematização dos dados coletados do material empírico. Para a realização dessa etapa, utilizamo-nos de diferentes técnicas. A esse respeito, segundo Minayo (1994), o ciclo de pesquisa compõe-se de três momentos: fase exploratória da pesquisa; trabalho de campo e tratamento do material. A fase exploratória da pesquisa corresponde aos aspectos referentes aos objetivos, aos pressupostos, às teorias pertinentes, à metodologia e às questões operacionais para desenvolver o trabalho de campo. Já o trabalho de campo consiste no recorte empírico da construção teórica, sendo necessário definir as técnicas de coleta de dados, as quais podem ser: entrevistas, observação, pesquisa documental, bibliográfica entre outras. Na fase final, faz-se necessário elaborar o tratamento do material coletado no campo. A fase de análise dos dados apresenta três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto estudado.

Para tanto, a fase de análise e sistematização dos dados e de elaboração do relatório inicia-se quando a coleta dos dados está praticamente concluída. Esse é um momento de organização do material coletado, leitura e releitura de todo o material para, posteriormente, iniciar-se o processo de categorização dos dados. Cabe destacarmos que, conforme proposto pela fundamentação dessa metodologia, buscamos em nossa pesquisa seguir as etapas aqui descritas.

4.4 Descrição dos eixos de pesquisa, análise e interpretação dos dados

A fim de respondermos o nosso problema de pesquisa, que é: quais as principais relações estabelecidas no trabalho do pesquisador docente em decorrência das políticas de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* adotados pela Capes no contexto pesquisado? Debruçamos-nos sobre a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, pautada nas entrevistas. Antes mesmo de nos dedicarmos à análise e à interpretação dos dados, é necessário, inicialmente, relatar como será esse percurso, que nos indicou a melhor maneira de estruturar a análise. Dessa forma, ao observarmos o desdobramento empírico, optou-se por trabalhar com dois grandes grupos de análise, o que nos possibilitou identificar alguns subeixos. O primeiro grupo está relacionado às “Tensões do pesquisador docente da pós-graduação *stricto sensu*”, e, nele, foram identificados seis subeixos de análise, sendo estes descritos por letras. Já para o segundo grupo de análise, intitulado “Principais mudanças nos programas de pós-graduação *stricto sensu*”, se levou em consideração que o trabalho do pesquisador docente está pautado em seus respectivos programas, dessa forma, foram identificados três subeixos de análise, que também foram descritos por letras.

A análise e a interpretação dos dados foram desenvolvidas não somente em relação à questão investigativa da pesquisa, pois, ao se evidenciar aspectos importantes, incorporamos análises adicionais que contribuirão para um melhor entendimento relacionado às características da pesquisa em questão.

Em seguida, passamos à análise das falas dos sujeitos entrevistados, o que nos permitiu interpretar os dados, em conformidade com a definição dos grupos e seus eixos de análise pré-estabelecidas.

4.4.1 Primeiro grupo de eixos – Tensão do pesquisador docente na pós-graduação *stricto sensu*

A propósito das tensões sofridas pelo pesquisador docente, impostas ao seu trabalho, podemos identificar, com base na literatura consultada, bem como na percepção dos sujeitos entrevistados, se torna visível à intensificação e a centralidade do trabalho do pesquisador docente face aos critérios utilizados pela Capes, para avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu*, resultando, sobretudo, em tensões vividas nesse contexto.

a) Tempo x produção

Para compreender de que modo tem ocorrido o tensionamento aqui proposto como tempo x produção, bem como de que modo isso impacta e transforma as relações de trabalho dos pesquisadores docentes, convém que este seja visto a partir de um contexto específico, ou seja, é preciso conhecer as visões dos entrevistados acerca desse tema. No entanto, primeiramente, faz-se necessário compreender o conceito de “tempo” e de “produção”.

No bojo das mudanças ocorridas pela reestruturação produtiva, que reflete a fase da modernidade, ou a pós-modernidade, onde as pessoas internalizaram a necessidade de serem regidas pelo tempo, a questão da ocupação do tempo do trabalho assume uma dimensão ainda mais preocupante, pois, no atual contexto, está presente a compreensão do tempo (acelerado, intensificado, encurtado), ou seja, a operação simultânea de várias atividades, com um melhor aproveitamento do tempo de produção, e a compreensão de espaço, onde se entrelaça em todas as áreas da vida das pessoas. Para tanto, o que explicar nessa operação sobre o tempo do trabalho? Leher (2000) lembra que Marx já demonstrava que toda transformação social implica numa mudança na instituição do tempo.

A fim de conceitualizar “produção”, o termo é compreendido como produto de um determinado conhecimento produzido no meio acadêmico, servindo-se como um instrumento para difundir informações e alternativas para possíveis soluções de problemas sociais. Além disso, funciona como resposta da universidade para com a sociedade, mostrando os resultados, a pertinência e a relevância de suas ações. A fim de corroborar tal compreensão, destacamos Moura (1997, p.09):

Produção científica é a forma pela qual a universidade ou instituição de pesquisa se faz presente no saber-fazer-poder ciência; é a base para o desenvolvimento e a superação de dependência entre países e entre região de um mesmo país; é o veículo para a melhoria da qualidade de vida dos habitantes do país; é a forma de se fazer presente não só hoje, mas também amanhã. [...] Este rol pode ir longe, mas seja qual for o ângulo que se tome por referencia, é inegável o papel da ciência na vida das pessoas, das instituições e dos países. Pode-se afirmar que alguma produção científica

está ligada à maioria, quase totalidade das coisas, dos eventos, dos lugares com que as pessoas se envolvem no cotidiano.

Assim, o eixo “tempo x produção” é muito importante para ser analisada, pois foi um aspecto claramente visível nos discursos dos pesquisadores docentes, expressando, dessa forma, sua preocupação com a dificuldade em se produzir ciência, sem tempo disponível para isso, tornando essa relação penosa no seu dia a dia.

Isso pode ser verificado na fala a seguir:

Na verdade a gente não faz as atividades de trabalho, consoantes ao tempo que temos destinado para isso, trabalho muito em casa, o horário de trabalho na instituição não é suficiente para realizar todo esse conjunto de atividade, a gente atua nas três frentes, pesquisa, ensino e extensão e ainda tem atividades de gestão envolvidas dentro da nossa função, ou seja, um turno de oito horas não desenvolve essas atividades todas e aí a tua produção docente que seria prioridade, acaba ficando como uma tarefa que você vai executar em casa nos momentos de lazer, então abdica dos momentos de lazer, pra produzir, quando no teu ambiente de trabalho, você desenvolve outras tantas atividades que não permitem você produzir. Então esse é o resultado da avaliação da CAPES, e isso é o que nós estamos chamando de produtivismo acadêmico. Entramos em uma seara em que liga o piloto automático para fazer um milhão de atividades e aí quando você chega em casa diz: “e a minha produção”. Aí começa desenvolver, muito das pesquisas também fazemos fora do horário de trabalho, o desenvolvimento da coleta de dados etc., porque não conseguimos no horário de trabalho (P.D.3).

Se pode extrair da fala desse pesquisador docente é que o tempo se tornou insuficiente, e, muitas vezes, não está ligado diretamente à exigência da produção científica, mas ao conjunto de atividades que lhe são impostas. Diante desse quadro, verificou-se que o aumento no número de demandas de trabalho que necessita ser realizado pelo pesquisador como é o exemplo acima que atua nas três frentes ensino, pesquisa e extensão, sendo que isso implica em aulas, orientações, reuniões, atividades de extensão, relatórios científicos, participação em bancas, atividades administrativas, grupos de pesquisa, além de atividades pertinentes à gestão da instituição, estão ocasionando efeitos negativos, seja na qualidade da produção científica, seja na qualidade de vida e na saúde desses pesquisadores docentes. O efeito ocasionado pelo acúmulo de trabalho fica evidente na fala de outros pesquisadores docentes:

Faço as minhas leituras e preparações em casa, aqui na universidade é o espaço das aulas, das orientações, reuniões, das comissões e isso acaba sendo bastante tempo, então acabo organizando as coisas à noite e final de semana. E isso você trabalha manhã e tarde aqui, mas ao chegarem casa, continuo o trabalho, acho que este é o desgaste (P.D.5).

Não é muito fácil, trabalho direto no final de semana, exonero bastante da minha família, não é uma coisa que eu desejo, mas é uma coisa que se faz necessário, porque como tenho uma carga horária bastante alta com aproximadamente 26h/aula, nesse semestre e o trabalho de orientação não conta nessa carga horária, então na verdade

um pesquisador produtividade deveria ser no máximo 20h/aula, para poder se dedicar as outras 20h a pesquisa, isso implicaria em ter mais horas para orientação, como a carga horária é muito alta eu não consigo botar as orientações junto com as atividades de aula. Para desenvolver essas aulas, preciso ter tempo para planeja-las, preciso ter tempo para a pesquisa, preciso ter tempo para estudar e preciso ter tempo para orientar, então realmente trabalho de domingo à domingo, eu não tenho folga (P.D.6).

Muitos pesquisadores docentes têm relatado que estão sofrendo da prática de “levar coisas para casa”. Essa prática tem causado o que podemos chamar de “fusão das relações”, onde os tempos e espaços da vida dos mesmos se entrelaçam. Tal “fusão” acaba contagiando os relacionamentos familiares e seu entorno social, pois os momentos de descanso do trabalho acabam não ocorrendo, comprometendo o convívio familiar, os momentos de almoço, lazer, brincadeira com os filhos, diálogo familiar, entre outros. Como destacado por Sguissardi (2009, p. 43):

O professor já a incorporou de tal forma que, para ele, tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família, para o legítimo, necessário e humano descanso no final de semana. [...] Muitos trabalhos ou “obrigações” de ofício, tomados messianicamente como missão, tem-nos levado à exaustão, isolando-os inclusive de sua própria família.

É imprescindível ressaltar que, de acordo com as manifestações dos entrevistados, pode-se afirmar que o trabalho que envolve a atividade de pesquisa tem se tornado uma atividade de extensão laboral na vida desses pesquisadores, pois acaba não tendo tempo para a realização do que deveria ser prioridade dentro dos programas, de modo que o ato de “produzir em casa” tem se tornado uma prática cada vez mais comum. Isso ocorre devido ao acréscimo de trabalho que desenvolvem no seu espaço laboral (universidade), não restando, assim, alternativa para poder dar conta de suas pesquisas e produções científicas.

Assim como os meus colegas eu desempenho muitas atividades, mas procuro estabelecer as prioridades, tenho uma agenda bastante pesada, algumas coisas a gente infelizmente precisa abrir mão, geralmente os convites são sempre avaliados com muito cuidado, com prudência, justamente para que o excesso não comprometa a quantidade, a qualidade daquilo que você faz a qualidade daquilo que você exige de si mesmo enquanto pesquisador, enquanto docente. O que guia a minha agenda são as prioridades, tenho que conhecer as prioridades que vem do programa para mim e as prioridades que são minhas, todas elas vão para minha agenda e eu as organizo dessa forma. A carga horária é suficiente, mas em decorrência de determinadas circunstâncias em alguns momentos pesa os compromissos que você tem fora dessa agenda (P.D.4).

Observamos, nessa fala, algumas estratégias utilizadas pelo pesquisador docente para dar conta das demandas presentes no seu dia a dia. Nesse caso, o problema da falta de tempo é resolvido com muita cautela na organização da sua agenda, sempre levando em consideração

as prioridades do programa e também as suas prioridades, enquanto pesquisador consciente do seu papel. Para tanto, a questão central está associada ao bom gerenciamento de seu tempo, tendo um planejamento adequado às suas condições de trabalho.

É importante destacar que a configuração atual de organização, gestão e desenvolvimento da atividade do pesquisador docente se estabelece sob uma nova relação, determinada pela lógica do produtivismo, diante desse quadro, alguns pesquisadores docentes têm buscado desenvolver estratégias para o enfrentamento da redução do “tempo da produção científica”, levando em consideração que este se apresenta como um tempo moroso no sentido de recolhimento por parte do pesquisador, sendo necessário, muitas vezes, se afastar do objeto para poder analisá-lo a partir de outros ângulos. Dessa forma, é um trabalho contínuo que não pode ser concebido e executado em um espaço pequeno de tempo. Nesse sentido, Leite (2002) chama a atenção para o fato de que a produção do conhecimento é uma atividade que exige empenho, trabalho árduo, dedicação e alerta, ainda que, embora institucionalizada para se constituir em infraestrutura da investigação, a burocracia universitária tem funcionado mais como atividade de controle do desempenho do pesquisador do que como atividade-meio para a produção do conhecimento.

b) Profissionalização da pós-graduação x corpo discente

O segundo eixo do grupo “Tensão do pesquisador docente na pós-graduação *stricto sensu*”, intitulado “profissionalização da pós-graduação x corpo discente”, destaca a necessidade de refletir sobre o comprometimento do corpo discente nas questões relativas ao programa, tendo em vista o modelo avaliativo e o valor aferido para este na ficha de avaliação dos programas. Nesse sentido, os pesquisadores docentes ressaltam dificuldades encontradas na participação efetiva por parte do corpo discente e uma falta de iniciativa própria quanto à produção e até mesmo nas coautorias nas produções acadêmicas e cumprimento de prazos, inclusive para defesas de dissertação e tese. Acredita-se que isso ocorre tendo em vista o “aligeiramento” da pós-graduação *stricto sensu* e a falta de tempo para o amadurecimento dessas produções.

Tendo como base os elementos presentes na ficha de avaliação da Capes, que orienta os conceitos atribuídos aos programas, podemos observar no item 3, que se refere ao corpo discente do programa, que a este é conferido 30% do peso da avaliação na área da educação. Tal avaliação está distribuída em subitem, onde é avaliada a defesa das teses e dissertações realizadas no período de avaliação em relação aos docentes do programa; a qualidade das teses

e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com cursos de graduação na área); na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área; eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas; tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados e participação de alunos nos projetos de pesquisa com peso dez, em que foi contabilizada a porcentagem de projetos com participação de discentes de graduação, mestrado e doutorado nos projetos. Diante desse quadro podemos perceber um processo de tensão e precarização do trabalho docente pela forma como esse se realiza. O pesquisador docente expressa claramente essa situação quando diz:

Acho que a gente tem que profissionalizar a pós-graduação no seguinte sentido: principalmente na forma como tratamos essa relação, ou melhor, na forma como a gente forma o nosso aluno pesquisador, tem uma dificuldade muito grande em ter alunos que de fato se comprometam, assim como tem que se comprometer, por que nos somos obrigados a nos comprometer para poder continuar pesquisando, obtendo recursos, sendo que os alunos não tem essa dimensão, essa obrigação e no momento em que se tem 7 orientando de mestrado 4 de doutorado, ou seja, é impossível qualquer pesquisador poder fazer uma pesquisa mais complexa que ele esteja conduzindo para poder publicar em um periódico bem qualificado, ou seja, acabamos dependendo do amadurecimento e da colaboração, do trabalho e da produção dos alunos de mestrado e de doutorado acho que isso é uma questão que a Capes também acaba nos trazendo que é: “como fazer que o mesmo comprometimento que nos temos sejam partilhados com nossos estudantes”. Estamos numa situação que quem quer fazer mestrado ou doutorado não pode trabalhar, precisando se dedicar integralmente para poder fazer um bom trabalho, para publicar, nesse sentido ajudar também o seu orientador a publicar, porque no fim das contas qualquer publicação nascida de um mestrado ou doutorado com certeza o orientador precisa ser coautor, pois ele participou do processo com discussões, questionamentos, indicações de livros, isso ajuda o orientador a publicar e ajuda o programa a manter a sua avaliação ou melhorar, então acho que esse é um elemento importante para destacar e é um dos elementos que esta avaliação da CAPES acaba impondo a essa dinâmica de orientação (P.D.1).

Ao analisarmos a fala desse entrevistado, podemos perceber a contradição entre a aferição dos pontos avaliados pela Capes e as condições reais encontradas no corpo discente que chega para realizar um curso de mestrado ou doutorado. Quando esse discente não tem a compreensão da sua importância dentro desse processo, isso penaliza ainda mais o programa, quando não são alcançadas as metas impostas pelo sistema de avaliação Capes.

É consensual entre os pesquisadores docentes entrevistados a percepção da importância de colaboração entre orientador e orientando na produção científica, ou seja, produções desenvolvidas em coautorias, impactando diretamente na qualidade das dissertações ou teses. Isso, além de fortalecer a sua formação e a sua produção, fortalece a do orientando, constituindo-se, desse modo, em um elemento essencial para ajudar o programa na avaliação da Capes.

Outro aspecto importante identificado nas falas refere-se ao tempo de formação da pesquisa discente. Com base nos argumentos apontados pelo pesquisado, esse discente não encontra tempo para fazer a pesquisa, tendo em vista o chamado “aligeiramento” do curso e outras tantas atividades do seu dia a dia, sugerindo uma solução para o problema ao dizer que a pós-graduação *stricto sensu* precisa ser profissionalizada, a fim de dar conta do conjunto das atividades exigidas por parte do programa.

c) Produtivismo x impacto social

Esse sub eixo foi selecionado diante da importância dada ao tema pelos sujeitos da pesquisa. Aqui, pretendemos chamar a atenção em relação ao rigor no desenvolvimento e na qualidade da produção científica, demonstrando que nem toda produção de ponta como aquelas em periódicos com os maiores *Qualis*, em livros e capítulos de livros mais bem avaliados, ou como os produtos que tiveram o maior número de citações, a partir dos parâmetros instituídos pela avaliação Capes – são aquelas produções com maior, ou melhor impacto social. Nesse contexto, pondera-se: quanto uma determinada pesquisa pode contribuir para possíveis soluções de uma área, comunidade, realidade regional ou local? Quais os benefícios que esses trabalhos trarão para a sociedade em geral, pois, além de a pós-graduação ser considerada o espaço legitimado para a formação do pesquisador e para a realização da produção científica, ela precisa dar respostas para a sociedade/comunidade.

A pós-graduação está calçada na formação de pesquisadores, concentrando-se mais no ensino e na pesquisa, entretanto, o que vimos no interior dos programas são instituições pautadas nas políticas de avaliação. Essa questão acabou supervalorizando alguns procedimentos em detrimento de outros e acabam fazendo com que os programas se centrem na produção científica dos pesquisadores, ou, como temos denominado, no “produtivismo acadêmico”, sem levar em consideração a importância do impacto social que uma determinada produção pode causar na sociedade, contribuindo, assim, para a resolução dos problemas educacionais. Podemos perceber esse processo institucionalizado através das falas a seguir:

Faria uma avaliação diferenciada dos periódicos e repensaria a nota de alguns deles, porque existem periódicos por exemplo que tem um impacto social vertiginoso, periódicos que são muito bem vistos do ponto de vista da divulgação, atinge um grande número de pessoas e outro lado tem uma nota na avaliação que não é uma nota que corresponde a esse impacto social por conseguinte o pesquisador acaba restringindo a sua publicação a outros periódicos de igual importância num impacto grande também, mas não publicar naquele periódico que tem uma divulgação tremenda e que por conseguinte levaria seus resultados de pesquisa mais longe pela

nota que ele tem, então inevitavelmente a gente acaba privilegiando se tenho um artigo que poderia publicar em um B1 ou B2 porque iria publicar em um B3, então eu mudaria essa relação com os periódicos essa avaliação de alguns periódicos que do meu ponto de vista não reflete o impacto social e a força que eles têm junto a comunidade de uma forma geral, pois afinal o que a gente faz é para mudar alguma, a ciência, a trajetória histórica da ciência é para mudar é para melhorar a vida dos seres humanos, então a ideia é divulgar é fazer com que as pessoas leiam, interajam, enfim eu repensaria essa questão (P.D. 2).

Os discursos demonstram a preocupação dos pesquisadores com a divulgação científica e com o desenvolvimento de atividades e pesquisa com compromisso e inserção social de cunho local e regional, porém, sentem-se pressionados a produzir em razão dos requisitos nomeados como mais importantes, ou seja, os que têm maior valor aferido na classificação realizada pela Capes. Nesse sentido, Schwartzman (2013) reforça que, à medida que a importância do conhecimento, sua produção, divulgação e compromisso social aumentam, a preocupação com a qualidade e a avaliação dessas também crescem.

Inevitavelmente a gente começa a olhar mais para a nossa própria produção em vista do que a CAPES prioriza no momento da avaliação e aí a gente cai naquele conto que todos os pesquisadores brasileiros acreditam ou estão reclamando que é o dito “produtivismo”. Não se faz mais em prol do avanço da produção do conhecimento, mas você faz pra responder os requisitos que a Capes nomeia como importante na sua produção, nesse sentido passou a cuidar mais desses aspectos a produzir em vista de resultados, e não propriamente da necessidade da discussão sobre os problemas que afetam a educação (P.D.3).

Nesse contexto, a produção científica gerada pelo pesquisador docente de qualquer área do conhecimento precisa ter um compromisso social e ser conhecida e conseqüentemente útil para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Tal preocupação pode ser evidenciada através da fala dos pesquisadores docentes participantes dessa pesquisa.

O problema maior da Capes, é que eles não têm uma noção muito clara das diferenças entre as áreas e cada área precisa constantemente estar reafirmando as suas premissas para conseguir que a própria direção entenda porque para nós um periódico mesmo sendo importante ele não terá a repercussão que um capítulo de livro tem e como os capítulos de livro são avaliados com outro qualis, e sim com critérios mais descritivos da obra, ocorre que muitas vezes tu tens uma excelente produção em capítulos de livro que tem uma repercussão muito maior e uma inserção nacional daquele material do que os próprios periódicos, mas ainda a uma forte tendência da Capes, que mesmo já tendo incorporado a avaliação a questão dos livros de se manterem com uma exigência de que os professores, doutores que atuam na pós-graduação especialmente no doutorado e no mestrado tenham uma determinada produção e que esta produção esteja pautada na publicação em periódicos nacionais muito bem avaliados que seria acima de B1 ou B2 (P.D. 6).

O problema abordado é o fato de que a Capes estabelece critérios idênticos para todas as áreas do conhecimento, sem levar em consideração suas peculiaridades, o que dificulta ainda mais o trabalho do pesquisador docente, que precisa estar sempre reafirmando as suas premissas. Ainda, de acordo com a exposição acima, a qual nos permite identificar aquilo que os pesquisadores docentes consideram como importante nas suas produções, a pós-graduação, através da produção científica, é vista como espaço privilegiado para discutir e refletir sobre os problemas que assolam a educação, com o intuito de transformar a realidade e melhorar a vida dos seres humanos, demonstrando o seu real comprometimento com a ciência, seu trabalho e o compromisso social.

d) Quantidade x qualidade

Em tempos de produtivismo, em que se empobrece a qualidade das produções científicas em favor da quantidade, se justifica a importância dessa categoria de análise. Tal análise e tais questões nos remetem a pensar e, sobretudo, a problematizar sobre o que, como e para quem se está produzindo.

Pode-se dizer que são utilizados critérios para avaliar a qualidade da produção científica, isso ocorre por meio de um processo, perpassado por várias etapas, desde sua elaboração, rigor metodológico, socialização entre os pares e como resultado o impacto social. Já a quantidade refere-se ao número de produtos que uma determinada pesquisa pode gerar, ou seja, a prática de duplicar ou replicar a mesma produção em diferentes situações, ganhando, assim, na quantidade, mas nem sempre na qualidade. Nessa lógica, corre-se o risco de publicar qualquer coisa, sem se ter o cuidado e a preocupação com o principal objetivo da produção científica, sua qualidade, divulgação e o impacto social, enquanto elementos propulsores de mudanças e não apenas com o propósito de cumprir as exigências impostas pelo sistema Capes de avaliação. Para tanto, percebe-se que tal processo se encontra naturalizado no interior dos programas, de acordo com as falas a seguir:

[...] vai muito a reboco, em vista de que você precisa dar conta de uma determinada quantidade, você coloca a questão da qualidade em segundo plano e então não se preocupa tanto com o quanto esse texto pode contribuir com o avanço do conhecimento, mas quantos produtos mais você vai gerar a partir desse texto e até mesmo quando tá realizando uma pesquisa, você pensa nos produtos que vai gerar através da pesquisa e muitas vezes ficam um pouco escondida a produção do conhecimento que aquela pesquisa pode gerar (P.D.3).

São duas coisas que me parece ser antagônicas, inversamente proporcionais, quanto mais quantidade maior probabilidade que a qualidade caia e é isso aí que acontece. Entretanto, no fim das contas o pesquisador vale o número de publicações e onde publicou (P.D.1).

Desse modo, a crítica reside na tensão existente entre quantidade e qualidade. Nesse sentido, os pesquisadores agregam privilégios como captação de recursos ou bolsa de pesquisa, ao apresentarem um elevado número de produtos, qualificado nos melhores meios, além de receber, no meio acadêmico, o título de “melhor qualificado”.

Estamos enveredando para um caminho muito perigoso, acho que tem que haver avaliação, temos que produzir, temos um compromisso de fazermos pesquisa, de divulgarmos a pesquisa, de orientarmos os jovens pesquisadores, isso de alguma forma tem que ser avaliado e acompanhado (no nosso caso quem faz esse acompanhamento é a Capes), mas acabamos perdendo o limite disso tudo e acabamos produzindo muita quantidade de coisas, muitas repetições que não fazem muito sentido e acabam não revertendo para a sociedade. Acho que essas pesquisas tem que voltar para as escolas ou para os lugares de onde elas saem, elas tem que ser avaliadas pelos pares, senão ficam ali jogadas, não vejo muito sentido nisso (P.D.5).

O pesquisador docente ressalta a importância do acompanhamento e da avaliação que é realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento, porém, precisa-se ter prudência no momento de produzir essas pesquisas para não cair numa visão meramente quantitativa de produção, privilegiando a ocorrência de um grande número de publicações repetidas e sem muita utilização. Sendo assim, aponta para a necessidade de se produzir pesquisa com o propósito de socializar os resultados e debatê-los no meio escolar, a fim de encontrar possíveis soluções para tal problemática.

Acho que ela é controversa, por uma série de fatores porque se nós considerarmos por exemplo que a quantidade e os veículos considerados os melhores, o que eles mostram? Quem publica nele? Quantos publicam nele? Então quer dizer se o problema é a medida da qualidade é o que eu chamo de produtivismo, também é problema as ferramentas que usam para medir essa qualidade, ou seja, quem está publicando naquele veículo ou naquele recurso ou naquela via que é considerada de ponta, está fadado a ser considerado um improdutivo, mas o que ele produz e não está lá, então esta questão ou este problema que se arma em torno do produtivismo, vem marcado tanto pela lógica que preside esse movimento produtivista quanto pelas ferramentas que se utilizam para fazer essas medidas, isso é um quadro de tensões, acho que esse é o maior marco (P.D.4).

Desse modo, parece importante observarmos o que diz Mazzotti (2003, p.33) em relação ao problema que se estabelece, ao produzir pesquisa com o propósito único de socializar os resultados, e debatê-los no meio escolar.

O que está aí implicado é que certas características da produção acadêmica em nossa área dificultam, quando não impedem, sua divulgação e apropriação por professores e gestores da educação. Mas no que se refere à apropriação, a dificuldade não reside apenas nas pesquisas. Aspectos inerentes à prática docente, à gestão do sistema escolar e à formulação das políticas constituem obstáculos adicionais à aplicação do saber produzido pelas pesquisas.

Ainda nesse sentido, o pesquisador docente argumenta em relação aos critérios utilizados para se medir a qualidade da produção. Ou seja, pondera sobre a pertinência de se considerar essa forma de avaliar a qualidade como sendo a mais adequada ou a que contempla todos os aspectos necessários para tal. Outro ponto levantado são as ferramentas utilizadas nesse processo.

e) Competição x cooperação entre pares

Ao questionarmos os pesquisadores docentes sobre o tipo de relação entre os pares que são fomentados por esse sistema de avaliação da produtividade instaurada pela Capes, o que resultou na definição do subeixo “competição x cooperação entre pares”, com o propósito de identificar as principais motivações que ocasionaram esse processo.

A política de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* resulta no produtivismo acadêmico, que determinou um modelo de pesquisador, pautado no individualismo e na competitividade entre os pares, voltada ao mérito de “pesquisador produtivo”, como elemento determinante para obter maior *status* e prestígio no meio acadêmico. Nesse contexto, o que se pode verificar é que tal processo tem se naturalizado no interior das instituições, em virtude das exigências de publicação.

Se, por um lado, concordamos que a competição entre os pares está institucionalizada, por outro, observa-se um novo modelo de organização dos pesquisadores, pautado nos pressupostos de cooperação. A título de exemplo, destacamos a fala a seguir:

Sem dúvida a primeira relação que se dá é a competitividade, ainda que possa existir uma relação de cooperação, mas essa relação de cooperação acaba ficando um pouco sombreada, em vista de que você precisa assegurar a produção individual e não apenas coletiva, primeiramente no programa, pois tem que haver produção individual mínima se não houver essa produção individual mínima não haverá a coletiva, então cada professor tem que lutar pela sua produção, tem que correr atrás para não ficar abaixo da média do programa, então isso inevitavelmente gera uma competitividade interna e externa. Interna também porque é contraditório pois quando a Capes avalia, ela avalia o programa, mas o docente que não atinge as médias individuais ela afeta o programa. Então essa relação está profundamente articulada, mas se eu promover uma relação de cooperação com os meus pares, para produção, posso não contribuir para alavancar a produção do projeto, porque alavanca a produção do programa e a produção individual (P.D.3).

Acredito que existe sim, no momento que um programa de pós-graduação como o nosso projeta as propulsões dos colegas e discute as produções dos colegas, ignorando, por exemplo, todo outro contexto que pode fazer parte da vida do pesquisador ligado a extensão e a graduação e um monte de outras coisas, eu acho isto fragiliza um pouco as relações e acaba criando uma certa competição sim, em contra partida quando a gente fala em fomentar a produção conjunta, fortalecer os pares, aqui no grupo a gente faz muito isso, tentamos produzir muito juntos porque isso fortalece e é importante para nossa avaliação e importante para nossa produção, então eu acho que tem este outro lado também, seria uma situação em que os pesquisadores se procuram para fazer esse tipo de intercambio (P.D.1).

É interessante notar que, na conjuntura atual, podemos destacar uma nova condição de trabalho do pesquisador docente, a qual está pautada na cooperação. Sob essa nova organização laboral do pesquisador docente, percebe-se que, cada vez mais, tem sido estabelecida outra relação, pautada muito mais na cooperação do que na própria competição entre os pares. Na verdade, pode-se perceber que, devido ao acúmulo de atividades destinadas ao pesquisador docente, este acaba construindo estratégias de produção, como a produção por meio do trabalho coletivo, a fim de potencializá-las, permitindo, assim, a cooperação e o debate da qualidade do que é produzido no meio acadêmico.

Tem várias possibilidades de você enxergar isso, tenho muito no sentido de pesquisa em rede, então tenho colegas, tenho pessoas com as quais eu tenho contribuído, e que contribuem também comigo, então vejo que as pessoas tem procurado um respeito muito grande, não percebo de forma diferente e além desse respeito percebo que as pessoas tem procurado trabalhar em rede porque atualmente isolado você não consegue fazer uma produção adequada e nem ter um ganho no sentido de satisfação, de realização mesmo como pesquisador. Se não estiver inserido numa rede, se não estiver trocando ideias com colegas, trocando experiências, pesquisas, dados com os seus pares, então vejo que de certa forma esse princípio avaliativo da Capes, favorece algo que não existia muito há 10 ou 15 anos atrás, que é essa questão de trabalho em rede. Hoje em dia é mais do que necessário trabalhar em rede (P.D.2).

Nessa manifestação, fica evidente a importância de se trabalhar em rede, a fim de fortalecer a pesquisa. A pesquisa em rede é vista como espaço privilegiado para a produção científica, permeado pelas discussões e reflexões que o no trabalho individual acaba não potencializando.

Acho que existe a competição, mas estamos mais na fase da colaboração, começamos dar conta de que ou trabalhamos juntos ou não iremos sobreviver (P.D.5).

Podemos concluir, com base nas falas aqui expostas, as quais nos auxiliaram na interpretação da realidade, que parece haver consenso entre os entrevistados sobre os benefícios da publicação coletiva, já que se tornou árduo resistir ao produtivismo acadêmico, de forma individualizada. Porém, é importante destacar os impactos da condicionalidade de publicação imposta pelo sistema avaliativo Capes, que estabelece a necessidade de um determinado número de publicações no quadriênio, e determinando isso como condicionante para a garantia de permanência ou não do pesquisador docente no referido programa, e, conseqüentemente, contribuindo para a aferição de seu conceito. Ao avaliar esse contexto, fica evidente o impacto que esses causam na função laboral dos mesmos, contribuindo para que se sintam cada vez mais impulsionados a produzir, superando as bases individualistas de cunho competitivo, voltando-se muito mais para a cooperação e a colaboração impulsionada pelas parcerias, pelo trabalho em rede do que a competição entre os pares.

f) Autonomia da produção x indução produtivista

O eixo “Autonomia da produção x indução produtivista” foi tema de análise deste estudo, tendo em vista a relação equivocada que se apresenta nesse processo, ou seja, historicamente, as atividades que constituíam o trabalho docente eram movidas por certa autonomia²⁹, que constituía um fator importante e integrante da relação identidade e profissão do docente.

²⁹ O mais arcaico emprego da palavra autonomia remonta à Antigüidade grega, na referência à perspectiva de autogoverno (pólis = cidades-estado), surgidas por volta do século VIII a.C. A despeito desta acepção política originária, já florescem algumas tímidas referências à aplicação da autonomia à condição do homem, especialmente manifestas nos sentidos de (autarquia) - a autonomia da vontade do homem virtuoso — e de (liberdade) — domínio de si, caracteristicamente no âmbito da subserviência da animalidade à razão, algo também identificável no vocábulo (autodomínio) —, ambos presentes na “fundação” da moral socrática, centrada na ideia de alma. De acordo com o dicionário online de português Autonomia significa “Aptidão ou competência para gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontades e/ou princípios. Direito dado a uma nação (país) de se governar de acordo com seus próprios regimentos ou leis. Direito ao livre arbítrio que faz com que qualquer indivíduo esteja apto para tomar suas próprias decisões. Filosofia. Kant. Faculdade do ser humano de se autogovernar de acordo com seus padrões de conduta moral sem que haja influência de outros aspectos exteriores (sentimentos, repressões etc)”.

Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/autonomia/>>. Acesso em: set. 2015.

Segundo Pascal (2001), a aplicação definitiva do conceito de autonomia moral ao indivíduo — um necessário “produto” da modernidade burguesa e protestante, iniciada com o pensamento moderno e consolidada no projeto da Aufklärung (Iluminismo), ganha sua expressão máxima na formulação moral sistemática de Kant, na Fundamentação da metafísica dos costumes e na Crítica da razão prática. Para o filósofo germânico, a moralidade é a única condição capaz de tornar o homem, ser racional, um fim em si mesmo. Tal é a prerrogativa do ser dotado de razão, constituído como sujeito moral — pessoa —, capaz de agir por dever, este entendido como “a necessidade de cumprir uma ação por respeito à lei”, na medida em que esta é universal — ou seja, capaz de ser erigida a norma geral e inequívoca, como diz o próprio pensador: “Procede apenas segundo aquela máxima, em virtude da qual podes querer ao mesmo tempo que ela se torne em lei universal”. A autonomia para agir livremente de acordo com um plano escolhido por ele mesmo deve incluir, em tese, todas as decisões concernentes à existência do indivíduo,

Compreender essa dinâmica torna-se indispensável para a interpretação dos discursos. Por isso, é importante ressaltar que o modelo de avaliação Capes, da forma como está institucionalizado, é o maior responsável dessa “perda de autonomia” do pesquisador docente, pois, ao impor as práticas de controle produtivista, especificando o número mínimo de produtos que o pesquisador docente tem que produzir no quadriênio e conseqüentemente em quais veículos terá maior valor esse produto, acaba ignorando todo outro contexto, que implica muito mais no que realmente essa produção irá contribuir para o avanço da educação, tanto em nível local, quanto regional ou nacional.

Dessa forma, reconhece que as pressões ocorrem de cima para baixo, pois a Capes transfere essas exigências para as instituições universitárias, e os programas de pós-graduação, por sua vez, direcionam tal responsabilidade para o pesquisador docente. Admite-se que o programa necessita controlar tais resultados, o que é gerado principalmente a partir da produção científica. Entretanto, a produção científica é realizada pelos pesquisadores, que pedem parcialmente sua autonomia para trabalhar, e o controle é o garantidor dessa autonomia, medindo resultados, monitorando a atividade acadêmica, apontando caminhos e garantindo a necessária autonomia para os pesquisadores docentes. O controle deve ser baseado em resultados, e o resultado para o programa é aquele aferido pela avaliação Capes, que toma por base a produção científica.

No entanto, o controle não deve cercear, ao contrário, deve servir para dimensionar as atividades, de modo que se tenha uma ideia do que está acontecendo para poder realmente discipliná-la. A disciplina tem importância, pois as pessoas precisam compreender que têm autonomia, mas também têm compromissos éticos e políticos que devem servir de direcionamento para a tomada de decisão no momento produzir ciência.

Esse quadro gera, portanto, conseqüências sobre a identidade do pesquisador docente, pois, não tendo alternativa, acabam aderindo ao produtivismo. Essa questão se faz presente na fala a seguir:

inclusive a deliberação por encerrá-la, abrindo-se assim espaço para as discussões em torno da moralidade da boa morte.

Para Siqueira (2004), a autonomia é o esteio para a moralidade da eutanásia. O princípio de respeito à autonomia têm fornecido sustentação a cogentes argumentos bioéticos em defesa da eutanásia. Neste âmbito, é mister que seja respeitada a liberdade de escolha do homem que padece, isto é, sua competência em decidir, autonomamente, aquilo que considera importante para viver sua vida, incluindo nesta vivência o processo de morrer, de acordo com seus valores e interesses legítimos. Deste modo, com raízes fincadas na Antigüidade — espírito helênico e cristianismo — e pleno florescimento na Aufklärung, o respeito à autonomia pressupõe que cada indivíduo tem o direito de dispor de sua vida da maneira que melhor lhe aprouver, optando pela eutanásia no exaurir de suas forças, quando sua própria existência se tornar subjetivamente insuportável.

Influencia muito, não tem como fugir, porque a equação é simples, o que te cobram, o que te avaliam, o que te avaliam resulta numa espécie de condicionamento daquilo que esperam que você faça, então por exemplo a produção (as publicações) bibliográfica ela é muito valorizada no sistema de avaliação, pois bem ela faz parte da minha agenda, ela está nas prioridades da minha agenda, embora não tenha sido eu o maior interessado em colocá-la nessa posição, mas eu não posso tirá-la da agenda, porque eu também sou o programa, eu sou pesquisador, eu tenho os meus princípios, tenho as minhas convicções mas também sou parte do programa, e o programa é cobrado também por isso, então também sou cobrado, porque sou parte dele, então ela influencia, mas também não se pode dizer de que tudo se justifica em torno disso essa é uma percepção que tenho, bom sou submetido a uma série de condicionamentos que nascem desse processo avaliativo, agora não quer dizer que tudo que eu faço ou deixo de fazer, justifico em razão dessa racionalidade que está aí, quer dizer aquilo que não é objeto de tanta atenção por parte do processo de avaliação, mas que é importante para mim, que eu considero importante eu deixo de fazer, não eu não deixo de fazer, agora preciso reconhecer de que o tempo que destino para essas outras frentes, que não essas prioritárias para a avaliação infelizmente não ocupam lugares privilegiados na minha agenda ainda que eticamente pelo compromisso político que eu tenho por aquilo que acredito, eu não abro mão disso, poderia citar por exemplo o próprio processo de extensão, de trabalhos técnicos que a gente sabe que são importantes, mas não tanto, mas são importantes para mim, importantes pelo diálogo que consigo estabelecer com meus pares, com as escolas, com a rede e para mim ele é muito caro, isso vale muito para minha profissão, então é um exercício de dosagem, exercício de priorização, de condicionamentos que vem de cima e também de condicionamentos que nasce do teu compromisso político enquanto pesquisador esse é sempre um exercício difícil, mas que a gente precisa aprender a fazer em razão das circunstâncias (P.D.4).

Embora evidentes tais dificuldades, em outro trecho, o mesmo pesquisador docente deixa transparecer que nem tudo é condicionado pelo sistema Capes de avaliação. Dessa vez, indica possibilidades importantes no que se refere às práticas acadêmicas e também o que considera importante na sua ética profissional. Dessa forma, torna-se interessante salientar a necessidade da reflexão docente sobre a prática de seu trabalho, a fim de abandonar a posição de passivos receptores e de se vitimizar perante o que é imposto ao seu trabalho e promover meios para interferir nesse processo.

Segundo Maués (2010, p. 142), ao se tratar do trabalho do professor da educação superior, a questão ganha contornos específicos, tendo em vista as funções que esse nível de ensino representa no crescimento de um país, na produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia, elementos fundamentais para o desenvolvimento social e econômico.

[...] não tem como um pesquisador dizer que ele não influencia, pois você depende disso para continuar na rede de pesquisadores, então todo mundo acaba meio que pautando suas ações de pesquisador a partir no mínimo das exigências da Capes e os próprios programas acabam tomando isso como um elemento balizador de avaliação dos professores, então existe uma cobrança inclusive do programa e correto, não tem como ser diferente no sentido em que temos que atender minimamente pelo menos as exigências da Capes (P.D.1).

Nessa fala, fica evidenciado, de modo geral, que a “perda da autonomia” do pesquisador docente está diretamente atrelada ao sistema de avaliação Capes, pois, conforme o programa é pressionado, transfere essa pressão para os que estão na ponta desse processo, ou seja, para os pesquisadores docentes, que, evidentemente, para continuarem atuando como tal, e a fim de contribuir com a qualificação do programa, se adequam ao que lhes é determinado.

A opção pelos eventos é uma opção individual minha mais pela inserção social, mas é claro que a Capes acaba transformando isso que seria algo tranquilo por nossa parte em uma exigência, então a partir do momento em que a CAPES coloca isso na coleta como um fator predominante na avaliação você passa a priorizar, então eu continuo priorizando esses eventos, mas não mais apenas como um projeto meu, mas agora como uma exigência da Capes, algo que antes acontecia por uma iniciativa própria, agora passa a acontecer impulsionado por um fator externo que acaba determinando que eu tenho que fazer e não que eu vou fazer porque é do meu interesse (P.D. 3).

Considerando produções no seu sentido mais alargado, bibliográficas e técnicas, acho que eu consigo em torno de 30 produções, juntando as produções técnicas com as produções bibliográficas é uma média que tenho mantido, considerando publicações em artigos, em livros, atividades técnicas como: palestras, conferências ministradas, pareceres para periódicos, membro de comissão científica, participação em comissão diretivas de associações científicas. Bem o sistema de avaliação ele implica nisso, implica porque se você me perguntar assim: O que você não pode deixar de lado? Não é o que eu desejo, é aquilo que eu preciso em razão do programa, então tenho que fazer que dessas 30 produções, eu possua um quantitativo mínimo de produções bibliográficas por exemplo, que são aquelas que pesam muito no sistema de avaliação e aqui no programa nós também temos os compromissos assumidos coletivamente que são metas que a gente sabe que tem que garantir para que todos tenham uma produção equilibrada não que alguns publiquem muito e outros publiquem pouco, isso tudo são condicionamentos, portanto o sistema de avaliação ele interfere na minha agenda, inclusive de produções (P.D. 4).

Mais uma vez, a manifestação do docente pesquisado reforça que o posicionamento da Capes, ao determinar as ações dos pesquisadores docentes, sob uma direção de produção vinculada aos processos de avaliação, seguindo uma lógica de produtividade acadêmica, descaracteriza o trabalho enquanto atividade plena de sentido.

Ao finalizar esta categoria de análise, conclui-se que há uma preocupação por parte dos pesquisadores docentes com a realização de seu trabalho, uma vez que esses profissionais precisam abrir mão da sua “autonomia”, tendo em vista ao modelo classificatório como se apresenta atualmente. Porém, destacam as suas responsabilidades e seus compromissos com a avaliação, em submissão às suas próprias convicções.

3.4.2 Segundo grupo dos eixos - principais mudanças nos programas de pós-graduação *stricto sensu*

Nesse segundo grupo, analisamos os eixos “Tempo x produção dos programas de pós-graduação”, “Divulgação x compromisso social” e “Identidade dos programas x critérios de avaliação Capes”. A partir desses elementos, procuramos mostrar de que modo as propostas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, aqui centradas no sistema de avaliação Capes, têm influenciado nas relações de trabalho do pesquisador docente. Assim, a partir da análise dos dados coletados, verificamos como esse processo incide na relação objetiva do perfil do pesquisador docente.

a) Tempo x produção nos programas de pós-graduação

A opção por esse sub eixo justifica-se em razão de que o novo modelo gerado através da avaliação quantitativa Capes mostra-se responsável por impulsionar tanto o tempo quanto a produção do que deve ser feito dentro dos programas de pós-graduação. Todo esse processo acaba gerando uma cobrança aos que está na ponta dessas atividades, neste caso, o pesquisador docente.

O trabalho do pesquisador docente requer certas condições. Dessa forma, ao admitir que a pesquisa está inclusa nas atividades pertinentes ao pesquisador docente, tendo como pressuposto ideológico de sua função, precisa-se admitir que seu desenvolvimento depende uma série de fatores. Podemos citar como a primeira delas a questão do “tempo para a produção”, ou seja, administrar o tempo diante de tantas atividades parece ser um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores docentes. A segunda grande questão é a condição que está sendo estabelecida para a produção científica no interior dos programas.

Sabemos que para a realização da pesquisa, fazem-se necessárias muitas horas destinadas para tal, e que a produção científica deve acontecer no horário laboral do pesquisador docente, tendo em vista que faz parte das suas atribuições, porém, o que temos visto no interior das instituições é que tais horas têm ganhado caráter de “horas imaginárias”, pois só são efetivadas nos documentos pertinentes ao programa. Contudo, vê-se a falta de um “tempo real”, necessário à produção científica. Nesse caso, entende-se, por “tempo real”, o tempo necessário para o amadurecimento da pesquisa, ou seja, é preciso tempo para processar, pensar, discutir entre os pares, analisar as temáticas sob outros ângulos. Isso está apoiado na ideia de que não se faz pesquisa de fato sem percorrer esses caminhos.

Ao adentrarmos na questão proveniente às condições para a realização da produção científica no interior dos programas, levantamos alguns problemas estruturais que geram a

compreensão de tal processo. Acontece que, no momento em que se esquece da origem e da principal função do pesquisador docente – que é a pesquisa e a produção do conhecimento – e se assume atividades diversas, como de gestão, aulas, funções burocráticas, entre outras demandas do programa, se acaba absorvendo praticamente todo o tempo do pesquisador docente, sem disponibilizar condições apropriadas para a realização da pesquisa.

Primeiro penso que não deveria ter essa exigência do mínimo anual, mas do mínimo no quadriênio, acho que não deveria ser inferior a 4 anos a avaliação, mas acho que o correto seria 5 anos, porque toda e qualquer avaliação que a gente vive hoje, quando participamos de edital é o currículo dos últimos 5 anos, então como concorrer com o currículo dos 5 anos para um projeto que só vai ter 3 ou 4 anos, seria mais coerente o mesmo tempo de exigência da tua produtividade, se nos últimos 5 anos tivesse uma produtividade x , teria mais 5 anos para mostrar a tua nova produtividade e o desempenho da tua pesquisa. Foi um progresso ter ido de 3 para 4 anos, mas sem dúvida junto com isso aumentou o nível de exigência, então continuamos com o problema. Pensaria que a exigência, a flexibilização teria que estar não mais produtos x por ano, mas ao final dos 5 anos, ter x trabalhos de mestrado aprovados e uma produtividade condizente com o número de orientandos. O que me parece acaba havendo uma super exigência e às vezes não é nem a CAPES como instituição é a própria área gerenciadora que acaba passando um pouco essa ideia de que nós temos que ir além. A sensação que a gente tem muitos momentos é que estamos sempre devendo (P.D.6).

Nesse sentido, percebe-se que precisa haver uma flexibilização no quesito produção científica, e tais produtos precisariam estar condizentes com o número de orientandos de cada pesquisador docente, e não por produto ano, ou final de quadriênio.

Esse sistema de avaliação pautado muito mais no fator da quantidade do que na qualidade do que é produzido acaba tornando a divulgação científica repetitiva, gerado por um grande número de textos publicados, pois não há mais tempo para discutir anteriormente, tampouco há tempo para o desenvolvimento da pesquisa científica ou para seu posterior amadurecimento, tornando a sua divulgação algo precipitado.

b) Divulgação x compromisso social

Elegemos esse eixo como imprescindível, a fim de levantar dados empíricos a partir da realização de entrevistas, para a melhor compreensão sobre a “divulgação x o compromisso social”, ou seja, busca-se compreender o que os programas de pós-graduação têm valorizado no momento da produção científica e da disseminação dos resultados, de modo a ajudar no enfrentamento dos problemas educacionais no contexto em que está inserido. A fim de propiciar uma reflexão referente ao compromisso político, social e pedagógico, articulando o conhecimento produzido e os reais problemas educacionais é que classificamos algumas falas.

Para tanto, pretende-se identificar, a partir da fala dos entrevistados, qual a postura dos programas, na hora da construção das propostas de investigação e da realização da pesquisa, avaliando se o que tem sido considerado de fato nesse momento são os critérios ditos como mais qualificados para a avaliação Capes, ou as pesquisas de cunho social e regional, levando em consideração a história, a identidade, a particularidade e a peculiaridade dos programas, contribuindo, assim, para uma proposta institucional que possibilite um modelo avaliativo mais emancipatório e menos classificatório.

Witter (1997) salienta a importância, no momento de se avaliar um programa e sua respectiva produção científica, de se considerar as variáveis do processo, ou seja, o contexto, o produto, o produtor, o consumidor e o impacto em sua especificidade. Nesse sentido, destaca a necessidade de se avaliar também a qualidade e as condições em que são realizadas as produções nas diferentes IES e PPGs e não apenas a quantidade de publicações.

Importante salientar que a inserção social é um quesito que compõe a ficha de avaliação Capes, entretanto, é aferido, para tal, apenas 10% do peso da pontuação total do programa. Talvez esteja aí um importante fator a ser considerado no momento da escolha para a realização da produção científica no interior dos programas.

Um exemplo bem claro de tal processo pode ser observado na manifestação de um dos pesquisadores entrevistados:

É um sistema de avaliação que vem sendo aprimorado sob o ponto de vista da tentativa de uma leitura dele, mas a gente não pode deixar de observar que se trata de um sistema de avaliação propulsor em boa medida de um produtivismo, ou seja, que os critérios, os elementos submetidos a avaliação da Capes são elementos passíveis de mensuração e que portanto um conjunto deles acaba sendo aquele conjunto que preside o processo de avaliação e isso de certa forma provoca uma relação em cadeia ou seja, os programas sabem o que eles precisam produzir para se submeterem a uma avaliação cujo os critérios são muito mais quantitativistas e isso gera um sistema de avaliação bastante controverso e em algumas medidas até perverso porque você nem sempre se vê envolvido naquilo que os seus objetivos, os objetivos de origem do programa se propõem a fazer, me parece que é um sistema suficientemente capaz sob o ponto de vista técnico, da abrangência, da forma como ele é realizado, mas a racionalidade produtivista que marca esse movimento ela ainda demonstra que nós estamos muito mais produzindo resultados que nem sempre ecoam em torno dos objetivos que os programas possuem, como por exemplo o desenvolvimento de uma região, o desenvolvimento acadêmico de uma região, pois bem um programa que quer nascer sob uma outra lógica infelizmente ele não pode por essa lógica de nascimento no fronte de seu projeto, porque ele está submetido as mesmas regras de qualquer outro como os programas mais históricos, os programas com uma trajetória mais marcante, os programas que já entraram na onda de um produtivismo ou seja, estamos todos na mesma onda, acho que esse é um grande gargalo que a gente possui em se tratando de sistema de avaliação da educação superior (P.D. 4).

Esses apontamentos nos direcionam para duas grandes correntes, uma delas é identificada, na fala do pesquisador docente, por um tímido elogio ao sistema Capes, ao dizer:

“me parece que é um sistema suficientemente capaz sob o ponto de vista técnico, da abrangência, da forma como ele é realizado”. Concordamos com tal elogio, pois, de certa forma, a avaliação tem sido a propulsora da organização e do funcionamento dos programas de pós-graduação, tanto que a avaliação realizada pela Capes tem conferido ao Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro reconhecimento nacional e internacional, embora saibamos que possui lacunas que precisam ser observadas, discutidas e melhoradas.

A segunda grande corrente refere-se ao contexto produtivista que se instalou no interior dos programas. Isso tem relação direta com os critérios passíveis de mensuração da avaliação Capes, sendo que tais elementos não contemplam os objetivos de origem dos programas, pois, apesar de haver critérios gerais de avaliação, há de considerar que não existe um padrão único e universal de PPGE. O que está em jogo aqui é a necessidade da construção de um processo avaliativo que considere e compreenda a identidade de cada programa, buscando também avaliar e investigar a relevância social do que vem sendo produzido e sua capacidade de resolução dos problemas educacionais. Dessa forma, ficou evidenciada a preocupação do pesquisador docente com tal modelo avaliativo, que contrapõe os objetivos reais dos programas e os seus resultados, pois resulta em programas que apresentam como principal objetivo os critérios meramente formais, desconsiderando outras questões que fortalecem a importância e a função da pós-graduação nacional.

Talvez, não medir só do ponto de vista da quantidade de produtos no final de um triênio ou quadriênio para o professor permanecer no programa, penso na qualidade do que nós produzimos, apesar que a CAPES vai dizer que avalia a qualidade, deveria ser avaliado o impacto do programa ou das produções dos programas em seu entorno, na educação, no sistema de ensino, isto é aliar o que acontece nas escolas, no sistema de ensino, na rede com aquilo que está sendo pesquisado. A tentativa de igualar a produção na área das naturais e tecnológicas com as humanas, isso foi uma grande discussão, pois os critérios são os mesmos e o tempo de produção, maturação para as pesquisas são mais demoradas e o pessoal é mais corporativo, uma pesquisa possibilita a participação de vários na hora de organizar o texto, teria que haver uma forma de reconhecer as singularidades da área das ciências humanas (P.D.5).

Observamos novamente a necessidade cada vez mais latente de se considerar na avaliação as especificidades de cada área do conhecimento, com critérios distintos, além da grande discussão em torno do impacto que as pesquisas produzem na comunidade em que ela está inserida, não meramente ser avaliado por uma qualidade cujos critérios foram criados pela própria Capes para julgar o quão válida é (ou não) determinada produção.

Nesse contexto, torna-se relevante considerar que a Capes, além de ser agência avaliadora e reguladora, é agência de fomento, sendo a maior financiadora nacional dos

programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os recursos pleiteados e distribuídos por ela estão diretamente vinculados aos conceitos que atribui aos programas, através de seu sistema de avaliação.

c) Identidade dos programas x critérios de avaliação Capes

Convivemos com variados modelos de programas de pós-graduação *stricto sensu*, mesmo sendo da mesma área do conhecimento, pois cada programa tem sua própria identidade, normas interna, linhas de pesquisa, porém em todos os casos são regidos pela mesma legislação, ou seja, autoriza o seu funcionamento, credencia e descredencia além de avaliá-los. Nesse sentido, tais políticas acabam impedindo o que exigem, quer dizer: será possível promover avanços nos problemas educacionais locais ou regionais, sem pesquisá-los? Segundo a perspectiva de alguns pesquisadores docentes entrevistados os avanços e o crescimento da pesquisa ocorrem, uma vez que a mesma tenha maior impacto social ultrapassando os meios acadêmicos, voltando-se para a resolução dos conflitos educacionais, de modo a dar ao ensino novos contornos, representando um avanço na nova qualidade no ensino? Embora uma parcela significativa dos pesquisadores docentes entrevistados tenha manifestado suas preocupações em relação a essas questões, relacionadas ao que e para quem é produzido no interior dos programas. Entretanto, estudos apontam que os resultados gerados pelas pesquisas científicas não têm rendido o impacto esperado no meio escolar. Sobre isso, Mazzotti (2003, p. 40) ressalta:

Quanto à relevância dos temas das pesquisas, a questão se refere à constatação de que os problemas que as pesquisas procuram resolver não são aqueles que realmente preocupam os professores. Embora atualmente a pesquisa educacional seja em grande parte desenvolvida em contextos escolares, os professores frequentemente descartam seus resultados por considerarem que a realidade focalizada é diferente daquela em que atuam.

Sousa (2002, p.116) chama a atenção para pontos importantes que possibilitam uma reflexão acerca do modelo atual de avaliação e sua função no contexto dos programas de pós-graduação.

Destaco a referência feita ao papel e lugar que vem ocupando a avaliação, reveladores de seu poder de imprimir feições e prioridades aos programas de pós-graduação. Assistimos a uma inversão: ao invés de discutirmos e delinear uma política nacional de pós-graduação está discutindo uma política nacional de avaliação, a qual

determina o que é o perfil desejado da pós-graduação. Tal inversão, dentre outras consequências, tem gerado propostas de alteração em procedimentos de avaliação ou redefinição pontual de critérios utilizados, as quais muitas vezes vêm sendo absorvidas pela Capes. No entanto, estas alterações não transformam substantivamente o modelo de avaliação adotado, pois não produzem re-significação dos propósitos da avaliação. Alteram-se meios e procedimentos e não se alteram os fins.

Machado (2005) salienta que, apesar de o foco da pós-graduação ser o desenvolvimento da pesquisa, é necessário se ter o entendimento de que não são sinônimas e que a pesquisa precede e extrapola a pós-graduação, bem como os seus controles. Para esse pesquisador docente, a pós-graduação tem como principal característica a pesquisa, contudo, no atual contexto das políticas de avaliação, ela está perdendo significativamente a sua autonomia e se tornando cada vez mais heterônoma.

Acho que a leitura, que especificidades do projeto de cada programa de pós-graduação, quer dizer ele nasce com alguns objetivos, ele tem uma proposta enquanto programa, é difícil imaginar que uma agência pudesse por exemplo observar mais as especificidades e não querer colocar todos na mesma vala avaliativa, mas acho que esse é um desafio que poderia ser enfrentado: “Como considerar as propostas dos programas”. Porque na medida em que você considera que os programas nascem com determinados objetivos e eles foram considerados objetivos plausíveis tanto que os programas foram autorizados a funcionar, foram reconhecidos, parece-me interessante perguntar o seguinte: o que realmente do que esse programa se propõe a fazer ele tem conseguido fazer? Então significa olhar para singularidade dele, observar o quanto um programa pode e está conseguindo atingir seus objetivos é antes de tudo falar da qualidade desse programa, mas condições que ele tem de fazer isso acontecer, agora no momento em que você usa a mesma régua para medir todos da mesma forma e, portanto desconsidera suas especificidades, tá aí um dos principais problemas que nós temos, que dizer todo mundo é medido com a mesma lógica, com a mesma régua acho que esse seria um aspecto a ser desafiado. Acredito ser um grande desafio, a ser enfrentado, porque num país das dimensões como o nosso, com a quantidade de programas que tem, precisamos pensar uma outra lógica. Outra coisa que me parece importante considerar é a diversidade de ações, as pesos que se conferem as coisas, onde algumas peças são consideradas mais importantes que outras. Quem as considerou assim? Porque elas são mais importantes que outras? Em razão do que se justifica que determinados produtos são mais raros, valem mais do que outros, acredito que esse é um debate que tem que ser feito, porque nos muito possivelmente tomaremos o processo de avaliação com o passar do tempo, ainda mais incisivo em torno de determinadas demandas que já percebemos que são demandas que vão se fechando dentro da própria pós-graduação, mas aquilo que justifica o seu existir que é sua relação com a sociedade, sua relação com a educação básica, a transformação do curso educacional do país, talvez nem sempre esses produtos que são os mais valorizados são aqueles que repercutem nos grandes desafios que o Brasil tem de melhorar a qualidade da educação básica, de melhorar o processo formativo dos professores. Então um debate que nos permite por sobre a mesa o que realmente faz diferença e aquilo que a pós-graduação está sendo chamada a ajudar resolver em termos de grandes questões da educação talvez esses fossem os elementos mais indicativos para dizer o que realmente conta mais aquilo que uma pós-graduação faz, mas esse debate é um debate não feito no Brasil, embora ele seja feito pela própria academia, mas ele fica no entorno da questão, porque as grandes decisões em torno do processo de avaliação para dizer o que conta e o que não conta. Elas ainda são bastante centradas um tanto, conservadoras sob o ponto de vista das possibilidades

que nós poderíamos ter. Acredito que essas duas frentes poderiam indicar a possibilidade de uma mudança de rumo saudável para o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil (P.D.4).

A fala selecionada ressalta certa controvérsia entre os objetivos propostos enquanto programa de pós-graduação e o que realmente tem valor no momento de serem avaliadas as produções científicas realizadas por aqueles pesquisadores docentes. Nesse contexto, Santos (2004) ressalta que aquilo que não é possível de ser mensurado deixa de ter importância para o processo de avaliação, e as IES chegam a perder o interesse no planejamento e na promoção de atividades que não se relacionam diretamente com os indicadores aceitos pelo sistema.

Para Moreira (2009), a inserção de mudanças no processo de avaliação direcionadas a um viés quantitativo altera o modo de pensar a organização de um programa, assim, o foco volta-se para a preocupação com a obtenção de uma nota de avaliação alta e não necessariamente para a qualidade do programa, especificamente. Em boa parte dos casos, os docentes passam a cumprir com obrigações que estão alinhadas com a performatividade acadêmica, ao invés de realizar uma atividade que gera satisfação acadêmica.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento científico gerado e disseminado pela comunidade acadêmica tem como principal objetivo a transformação da realidade local ou regional, nos questionamos: afinal de contas, os programas nascem em um determinado contexto, e o que realmente eles têm feito para mudar ou melhorar a condição educacional de tal realidade? Acredita-se que esse questionamento apresentado nas falas dos pesquisadores docentes é o pano de fundo no debate gerado principalmente nessa nova realidade em que se apresenta a pós-graduação brasileira.

Em primeiro lugar um instrumento de avaliação que permitisse uma maior avaliação de contexto de cada programa e que pudesse contemplar qualitativamente os avanços que o programa logra ao longo de um determinado período e as contribuições que ele favorece, inclusive para a comunidade na qual ele está inserido com as novos critérios adotados pela Capes de fortalecimento da inserção social nacional e internacional dos programas, onde ficou o nosso compromisso regional, acabamos deixando de atuar em função das problemáticas regionais, porque o que está sendo valorizado no momento é a sua capacidade de inserção nacional e internacional, ou seja, estamos caminhando para uma internacionalização dos programas de pós-graduação no Brasil. E onde fica a questão da solução dos problemas em educação que nós historicamente enfrentamos, fica a mercê, vamos discutir os grandes temas num contexto internacional, mas os problemas locais e que justificam muitas vezes a existência de um programa de pós-graduação, que tem um papel social regional muito grande e esse papel social expandiu também para a formação continuada dos docentes que se formavam na graduação aqui, a partir dessa mudança no processo de avaliação da Capes, que foi se dando especialmente nesse último triênio em que ela passou a dar um valor muito grande aos aspectos de inserção social nacional e internacional nós tivemos que deixar um pouco pro nosso regional que a Capes, diz que era um olhar muito voltado para o umbigo, para colocar a cabeça fora e olhar para os outros

aspectos, não menos importantes, mas acaba nos prejudicando na avaliação, tendo um olhar muito regionalizado, quando este olhar regionalizado ao nosso ver é que permitia olhar para os problemas da nossa região, os nossos mestrandos olhar nas regiões em que estava inserido e escrever sobre as problemáticas da região, só que isso muitas vezes acaba sendo entendido como uma visão endógena do processo, então acho que nesse aspecto nós acabamos subvertendo a nossa própria natureza quando o programa foi criado (P.D.3).

A manifestação desse entrevistado demonstra que, em virtude dos novos critérios adotados pela Capes, de fortalecimento da inserção social nacional e internacional, discutem-se as problemáticas nesses dois níveis, ficando a mercê a responsabilidade social do PPGE e, em especial, a contribuição que o programa poderia oferecer em nível local e regional. Assim, acabam por fazer pesquisa para satisfazer os critérios avaliativos, mesmo que estes lhes sejam incompatíveis com os objetivos dos programas.

Conforme o exposto, a função principal da pós-graduação é buscar alternativas para um caminho mais produtivo e afinado com as expectativas educacionais da sociedade local e regional, recorrendo à primeira medida como impacto social. No entanto, em contraposição, o papel da pós-graduação *stricto sensu* é muito mais do que um mecanismo de disseminação da pesquisa, contribuindo para o crescimento da ciência e da tecnologia que emergem da sociedade e que nela são aplicadas, incorporando a dinamicidade e a peculiaridade inerentes aos processos educacionais, tanto esses podendo emergir do macro para o micro, ou, ao contrário, sem alterar a sua finalidade. Sobre isso, leciona Follari (2001, p. 55):

[...] é por demais evidente que a ciência não pode medir sua qualidade só por sua capacidade de impacto “mediático” ou seu alcance massivo. O impacto de um descobrimento científico ou tecnológico pode ser enorme, sem que seja compreensível massivamente nem a base conceitual que permitiu obtê-lo nem os próprios procedimentos operativos que produziram seus efeitos sociais.

Podemos ressaltar que todo esse quadro de pressão ao qual o pesquisador docente se vê submetido tem influenciado no estilo de vida e na saúde física e mental desse profissional. Assim, o trabalho é desenvolvido com o propósito de conferir visibilidade ao programa ao qual está vinculado, já que isso repercutirá nas possibilidades de financiamento e investimento para a instituição e, conseqüentemente, irá garantir índices de produtividade, o que implica a sua permanência como pesquisador docente da instituição. Dessa forma, percebe-se elevado comprometimento no que diz respeito ao tempo voltado para o descanso, parabém como ao tempo para recuperar as energias dispensadas na execução de tais tarefas, gerando, assim, um “mal-estar” docente.

O que vejo em termo de sistema de avaliação que temos hoje, e de como a pós-graduação está organizada é um adoecimento de muitos profissionais e uma perspectiva de um produtivismo que não está sendo diminuído. Considerando o fato que muda o triênio para quadriênio, mas o número das respostas não mudam. Se a avaliação muda para quatro anos e vamos continuar cobrando 6 produtos ano está dizendo que não precisa correr tanto, vai com calma, orienta pessoas e vai produzindo com calma, não tenha pressa porque o doutorado é 4 anos bom ao final de 4 anos vou ter pelo menos 2 produtos com este aluno que orientei, então já tenho uma produtividade porque temos que entender que essa orientação de aluno é também um produto, não é só o que a gente escreve. Orientação é algo trabalhoso, algo que precisa ser planejado, pensado, organizado, e envolve muitas questões, então se conseguirmos ter essa maturidade dentro da área e dentro de nossos programas talvez agente conseguisse avançar bastante, ainda nos carecemos dessa tomada de consciência e também da própria tomada de consciência de que nós não somos formados na pós graduação para sermos professores, nós somos formados para sermos pesquisadores ainda que a legislação diga que no nível da pós graduação também teria que se preparar o professor universitário, mas essa tria de ensino, pesquisa e extensão ela não é fortemente trabalhada dentro da universidade. Precisamos avançar um pouco nisso, olhar que há um mal estar docente, que há um desinvestimento quando não existem programas que suportem o professor, no sentido de dar a ele uma sustentação, uma série de dificuldades que a gente enfrenta e que não são as vezes nem identificadas pelo próprio lugar onde trabalhamos então isso e uma coisa que eu chamaria a atenção, a própria pesquisa teria que estar mais direcionada para esse campo pra gente poder projetar daqui um tempo que as coisas sejam mais tranquilas, acho que isso tem a ver um pouco com essa globalização que se vive essa coisa de que acontece lá do outro lado do mundo então aqui também vai acontecer e por aí vai (P.D.6).

Outro elemento que ficou claramente visível é a falta de investimento do programa para com seu corpo docente, pois não se tem mais discutido os problemas que afetam esses professores. Parece haver certo conformismo por parte das instituições e dos programas de pós-graduação em relação à perda da autonomia e do controle sobre o trabalho. Os programas parecem exercer um poder que reforça sua dependência e submissão ao sistema imposto pela Capes, porém caracteriza-se, dessa forma, uma alienação ou submissão livremente consentida, pois os programas recebem como recompensa *status*, visibilidade, financiamento, bolsas de pesquisa e investimento para a instituição.

[...] depende muito da relação que você tem com a perspectiva de avaliação, depende muito de como você se avalia, é espinhoso nesse sentido, agora muito desafiador, se tivéssemos a oportunidade de repensar o que nós estamos fazendo, não apenas em relação a uma agência de avaliação, mas também ao próprio caminho ou trajetória da ciência eu acho que o teu trabalho trará um lucro formidável. Também cabe ao pesquisador fazer o balanço se realmente isto o satisfaz, se é isto que ele quer fazer, por exemplo, até que ponto está disposto a fazer isto a minha vida toda, se é isso que

quero fazer, muito bem, então isso é o meu trabalho, então ele não me cansa, é como se fizesse qualquer outro trabalho, se eu fosse alfabetizadora por exemplo. Eu iria alfabetizar e isso não poderia me cansar, então essa questão da produção é o meu trabalho e isso não me cansa, porque eu sei que terei que fazer isso a minha vida toda (P.D.2).

Ao falar do trabalho do pesquisador docente, o discurso afirma a relação existente entre o bônus e o ônus no trabalho, ou então coloca essa relação como decorrente das escolhas – ou más escolhas – profissionais, pois, se desempenhamos papéis que nos satisfazem pessoal e profissionalmente, independente de como o faremos, seremos mais felizes e realizados. Nesse sentido, Machado (2006, p. 1) reforça as exigências da produção científica, destacando que:

Gerar “produtos” intelectuais em exíguos prazos é provavelmente a atividade mais característica do cotidiano do pesquisador nos dias atuais. Sendo os parâmetros, hoje, a quantidade como meta e a avaliação como controle (esta por parte de órgãos oficiais), a qualidade das produções vêm preocupando e demandando reflexos.

De fato, a nova organização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* tem sobrecarregado demasiadamente a vida profissional e também a vida pessoal dos pesquisadores docentes, porém, não se pode deixar de mencionar que tais mudanças têm ocorrido somente em uma perspectiva, pois houve também conquistas em outros aspectos, Conforme salientam Bianchetti e Machado (2009), principalmente com o uso das tecnologias digitais, podemos citar a coleta de dados virtuais, pesquisa em bibliotecas virtuais e bancos de dados, orientações virtuais, organização de redes de pesquisa, entre outros, os quais permitem otimizar o tempo para a realização das produções científicas.

Outro fator evidenciado a partir do presente estudo de caso – no qual foram reunidos dados significativos que nos ajudaram na interpretação da realidade, permitindo a convicção nos achados da pesquisa – foi a significativa mudança no perfil organizacional dos programas de pós-graduação, em virtude das normativas do sistema avaliativo Capes e em decorrência dos expressivos impactos deste sobre o trabalho do pesquisador docente, comprometendo a inovação e o comprometimento do papel do pesquisador junto ao compromisso ético e social. Desse modo, criou-se uma nova cultura, a qual transformou o perfil desse pesquisador, promovendo um caráter produtivista do processo, induzindo a uma lógica quantitativista em detrimento da qualidade e do impacto social esperado dos programas de pós-graduação. Tal circunstância propicia certo desconforto no meio acadêmico, implicando em estresse, esgotamento profissional e também em certo mal-estar docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esta pesquisa científica, buscamos, sobretudo, responder à problemática e aos objetivos propostos relacionados à reconfiguração do perfil do pesquisador docente na pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista o sistema de avaliação Capes, especificamente nos programas de pós-graduação em educação. Para tanto, traçamos alguns caminhos com base em um diálogo entre as informações geradas pela revisão bibliográfica, bem como as informações advindas dos estudos desenvolvidos por meio da pesquisa documental realizada a partir da legislação sobre o assunto, confrontando tais informações com a visão dos pesquisadores docentes, viabilizada por meio das entrevistas semiestruturadas.

Nesse sentido, utilizou-se como metodologia a triangulação entre a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o trabalho de campo realizado por meio de entrevistas semiestruturadas. Tal metodologia nos possibilitou um trabalho de investigação sobre as políticas de pós-graduação no Brasil (pesquisa bibliográfica), com estudo dos planos nacionais de pós-graduação e também de leis, pareceres, portarias (pesquisa documental), além de entrevistas semiestruturadas, o que possibilitou contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados, buscando a compreensão do fenômeno estudado, permitindo, assim, um maior enriquecimento da investigação (estudo de caso – entrevistas semiestruturadas).

A pesquisa bibliográfica foi de vital importância, pois nos proporcionou um amadurecimento do objeto de investigação da dissertação e também do próprio pesquisador na medida em que contribuiu para o esclarecimento da temática acerca da complexidade que perpassa o trabalho docente e a avaliação Capes.

As entrevistas ensejaram uma boa revisão histórica do processo de reconfiguração do perfil do pesquisador docente dos programas de pós-graduação em educação, pois propiciaram comentários positivos e observações pertinentes, destacando pontos de inflexão relacionados às mudanças no perfil desses cursos, influenciados pela nova sistemática da Capes.

Em relação aos programas, a pesquisa revelou a falta de um olhar mais voltado às suas peculiaridades, esse processo fez com que perdessem parcialmente sua identidade e sua autonomia. Para o pesquisador docente, esse processo resultou também na redução de sua autonomia, sendo que para cumprir com suas obrigações acabam equilibrando suas convicções e interesses com as exigências da Capes, restringindo assim as pesquisas relacionadas aos problemas de cunho local e regional, voltados à resolução dos problemas educacionais. Desse modo, esse sistema tem gerado desconforto para alguns pesquisadores, uma vez que sua práxis já se apresenta imposta, menosprezando suas próprias finalidades/objetivos.

Outra mudança claramente visível é relacionada às diversas estratégias que o pesquisador docente tem buscado para gerir o seu tempo, como: um rigoroso cuidado na hora de fazer a sua agenda, na participação em congressos, eventos, publicações em coautorias, tanto com seus pares quanto com seus orientandos e diversas outras parcerias, a fim de potencializar o seu tempo.

Destacam, ainda, que a falta de tempo para produzir gerou uma prática de “produzir em casa”, o que implica a abdicação de momentos de lazer e comprometimento nos relacionamentos familiares e mesmo no convívio social. Isso ocorre devido às múltiplas tarefas exercidas, como pesquisa, ensino, extensão, gestão e orientação, não restando, assim, alternativa para poder dar conta de suas pesquisas e produções, propiciando a execução de tarefas excedentes fora do seu ambiente laboral. Sendo assim, a pesquisa revelou que os pesquisadores docentes não têm dificuldades em produzir ciência, mas em encontrar tempo para fazê-la, levando em consideração que lhe foram atribuídas muitas tarefas no seu ambiente de trabalho.

Nesse contexto, a dissertação possibilitou compreender que o novo processo de avaliação da Capes tem gerado dois vetores de consequência: i) configura-se como um processo de competitividade e individualidade entre os pares, levando em consideração o “status” e o “prestígio” que o título “pesquisador produtivo” propicia, servindo como forma de manter o vínculo do docente com o programa; ii) favorece um novo sistema de organização entre os pares, pautado na relação de cooperação, como forma de estratégia de produção, em um contexto no qual é possível alavancar não só a sua produção, mas também a elevação do conceito que é atribuído ao programa a partir da avaliação.

Assim, ao discutirmos o paradoxo quantidade x qualidade da produção científica, ficou evidente, segundo a visão dos pesquisadores docentes, o entendimento errôneo que a Capes tem ao usar como medidor da qualidade a quantidade de produtos produzidos por um determinado pesquisador, mesmo que seja feita uma avaliação pelos seus pares. Também são merecedoras de críticas as ferramentas e/ou os critérios utilizados para medir a qualidade de uma determinada produção científica.

Ao longo das entrevistas, os pesquisadores docentes destacam que a qualidade da pesquisa deveria ser o resultado de fatores que colaboram para o avanço dos problemas educacionais, ou seja, deveria ser analisado quanto determinada produção irá contribuir para o avanço do conhecimento, ou qual o compromisso e o impacto social de determinada produção. Devem, ainda, ser considerados os benefícios trazidos por dada produção para o setor

educacional e para a população em geral. Nesse sentido, os docentes mostram-se preocupados com “o que” e com o “como” está sendo produzida a ciência no meio acadêmico.

Da configuração da política de pós-graduação no Brasil, evidenciou-se, ao longo deste estudo, que a intensificação do trabalho e conseqüentemente seus efeitos, estão associados diretamente à centralidade do pesquisador docente, no processo de produção científica, ao promover o deslocamento da formação para a docência para a centralidade na formação para a pesquisa, e também, ao utilizar como indicador de qualidade a produção científica como principal instrumento do sistema de avaliação Capes.

Em relação à contribuição para o campo científico, em especial para a área das políticas educacionais, assim como para a avaliação da pós-graduação e também para a pesquisa em educação, o estudo nos possibilitou um amadurecimento no que concerne à compreensão do assunto. Nossa hipótese, agora, se torna concreta, uma vez que se evidenciou que o perfil do pesquisador docente vem sofrendo impacto provocado pelas novas políticas de avaliação, cujo sistema tem contribuído para descaracterizar paulatinamente o trabalho de pesquisa, gerando um processo de intensificação e precarização e implicando a descaracterização de seu perfil. Certamente, o conteúdo deste estudo contribuirá em muito para desvelar a realidade acerca do novo perfil do pesquisador docente, bem como seu processo e seus pontos de vista em relação ao sistema brasileiro de avaliação da pós-graduação. Porém, acredita-se que o assunto não se esgota aqui, sendo merecedor de discussões posteriores.

No processo de construção e desenvolvimento desta pesquisa científica, encontramos algumas dificuldades, o que implicou algumas limitações para a realização do trabalho e demandou que fizéssemos alguns ajustes, com a finalidade de melhor operacionalizá-la. Sendo assim, optamos por um número reduzido de programas de pós-graduação em educação, bem como de pesquisadores docentes. Tais limites se deram em decorrência de vários fatores, entre eles o tempo necessário para a realização da pesquisa, levando em consideração o curto prazo para sua conclusão; e o alto custo com deslocamento da pesquisadora, que reside no interior do estado e que, por conseguinte, encontra dificuldades no acesso aos grandes centros universitários e aos seus programas de pós-graduação em educação. Entretanto, as limitações encontradas, que são próprias do processo de pesquisa, não nos permitem generalizar conclusões, mas permitem contribuir para reforçar os estudos realizados por outros pesquisadores que se dedicam ao estudo da mesma temática.

Como pesquisas futuras, são sugeridas algumas propostas:

- investigar, junto aos programas de pós-graduação em educação, a contribuição das pesquisas científicas realizadas pelo corpo docente e discente em relação às suas publicações e averiguar a relevância social do que vem sendo produzido e sua capacidade de resolução dos problemas educacionais locais e regionais;
- desenvolver uma pesquisa com o propósito de analisar alguns documentos normativos, tais como: documentos da Capes e proposta dos programas de pós-graduação em educação, procurando evidenciar se a proposta e os objetivos dos programas estão sendo atingidos, buscando identificar a influência da avaliação Capes neste processo.
- investigar quais as principais produções científicas que são produzidas pelo corpo discente dos programas de pós-graduação em educação, as quais são contabilizadas pela avaliação Capes, procurando identificar os principais fatores que interferem tanto para os que se destacam na produção científica quanto para os que não conseguem produzir.
- realizar uma pesquisa de campo com o intuito de identificar o que os pesquisadores docentes compreendem por “qualidade da pós-graduação”, e colher sugestões para uma nova (re)estruturação do sistema de avaliação da Capes, buscando, então, medidas para ampliar e fortalecer o papel interlocutor com a comunidade científica.

Ao sugerirmos novas propostas de pesquisa, ficam evidenciados questionamentos que surgiram ao final deste trabalho, o que denota que o estudo não se esgota, demonstrando sua amplitude e complexidade referente ao tema. Dessa forma, espera-se que os desvelamentos apresentados possam contribuir para futuras discussões referentes às políticas de avaliação da pós-graduação, e também que os achados desta pesquisa possam ser utilizados como base para uma reflexão-ação referente às atribuições do pesquisador docente que atua nos programas de pós-graduação em educação.

Nesse sentido, conseguiu-se, na presente pesquisa, responder ao questionamento principal que se configurou como nosso problema de pesquisa: quais as principais relações estabelecidas no trabalho do pesquisador docente em decorrência das políticas de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* adotadas pela Capes no contexto pesquisado?

Assim, conclui-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados e evidenciados tanto no segundo quanto no terceiro capítulo, o que foi possível a partir do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e documental, por meio da qual reconstruímos a trajetória da pós-graduação brasileira e identificamos as principais mudanças ocorridas no sistema Capes de avaliação e a reconfiguração do pesquisador docente na pós-graduação em educação. Além disso, no quarto capítulo na pesquisa de campo, a partir da percepção dos pesquisadores

docentes entrevistados, ficou também evidenciado que as políticas de avaliação da Capes têm influenciado diretamente na reconfiguração do perfil do pesquisador docente.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, Agosto, 2001.
- ALGARRA, A. J. C.; MUÑOZ, L.; VARGAS, M. P. Creación y evolución del grupo de investigación: perspectivas decuidado definición de las líneas de investigación. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, Bogotá, v.18, n.3, p.161-5, 2009.
- ALVES, V. M. *Formação e Trabalho de Pesquisadores em Educação: um Estudo dos Processos de institucionalização da Pesquisa em IES “Emergentes”* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2008.
- ANDES-SN. *Informativo ANDES-SN (InformANDES)*, n. 1, jul., Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-869146.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2004.
- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004.
- ARANTES, E. M. M.; LOBO, L. F.; FONSECA, T. M. G. Pensar: a que Será que se Destina? Diferentes Tempos de uma Reflexão sobre a Morte Anunciada do Educador. *Rev. Psicologia Social*, n. 1, v. 16, Porto Alegre, 2004.
- ARAÚJO, J.C.S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J.P.; MARTINS, R.D.O.; JUNQUEIRA, S.R. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- _____. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural. *Anais. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 12., Curitiba, 2004. p. 3507-3518 CD-ROM.
- ARROSA, S. *A Educação Superior no Brasil*. Séries de Estudos. Brasília: Anísio Teixeira, 2002.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos et al. *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BACKES, V.M.S.; CANEVER, B.P.; FERRAZ, F.; LINO, M.M.; PRADO, M.L.; REIBNITZ, K.S. Grupos de pesquisa de educação em enfermagem da região sul do Brasil. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v.30, n.2, p.249-56, 2009.

BALL, S.J. Reformar escolar/reformar professores e os terrenos da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALBACHEVSKY, E. A Pós-Graduação no Brasil: Novos Desafios para uma Política Bem Sucedida. In: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (Orgs.). *Os desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70. Obra original publicada de 1977, 2006.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O Debate sobre o Mestrado Profissional na Capes: Trajetória e Definições. *RBPT*, n. 4, v. 2, p. 124-138, julho, 2005.

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (orgs). *Avaliação institucional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Do Provão ao Sinaes: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. *Avaliação*, Campinas. v. 9, n. 2, p. 37-49, 2004.

BEIGUELMAN, B. Reflexões sobre a pós-graduação brasileira. In: PALATNIK, Marcos (org.) *Pós-graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997, p. 33-47.

BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever - Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

_____; MACHADO, A. M. N. “Refêns da Produtividade” sobre *Produção do Conhecimento, Saúde dos Pesquisadores e Intensificação do Trabalho na Pós-Graduação*, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2014.

_____. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (orgs). *Dilemas da Pós-Graduação: Gestão e Avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009,

_____; MACHADO, A. M. N.. Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou morrer? In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R.. (orgs.). *A intensificação do trabalho docente – tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 49-90.

_____; SGUISSARDI, V. Apresentação – Desafios e Dilemas da Gestão e da Avaliação da Pós-Graduação. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (orgs). *Dilemas da Pós-Graduação: Gestão e Avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 1-14.

BITTAR, M. et al. Educação Superior e o Projeto Universitas/BR: a descentralização da pesquisa no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: Cinco Anos Depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Brasília: UNESCO, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977), 2006.

BOSI, A. P. A Precarização do Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses Últimos 25 Anos. *Rev. Educação e Sociedade*, N. 101, Vol. 28, dezembro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação - CFE. *Parecer CFE nº 977/65*. Documenta, n. 44, dez. p. 67-86. Brasília: DF, 1965.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação - CFE. *Parecer CFE nº 77/69*. Documenta, n. 98, fev. p. 128-132. Brasília: DF, 1969.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB)*. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: DF, 2001.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. Brasília: DF, 2004a.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. *Lei de Incentivos à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica*. Brasília: DF, 2004b.

_____. Ministério da Educação. *II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/MEC. Brasília: DF, 2004c.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. *Programa Universidade para Todos (PROUNI)*. Brasília: DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior /MEC. Brasília: DF, 2006.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Brasília: DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020)*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/MEC. Brasília: DF, 2010 a.

_____. Ministério da Educação. *Regulamento para Avaliação Trienal 2010 (2007-2009)*. Brasília: DF, 2010b.

_____. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/MEC*, n.d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. *Ministério da Educação (MEC)*, n.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 mai.2014.

_____. Ministério da Educação. *História e Missão*, n.d. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior/MEC. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em 20 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. *Avaliação da Pós-Graduação*. n.d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 22 maio 2014.

_____. *Lei n.º 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Schuch, V. F. Educação no Brasil – Legislação mínima: Ensino de 1º, 2º e 3º graus. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1976.

_____. *Lei n.º 3.998*, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/fub/lei.php>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Congresso Nacional, *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Parecer n.º 977/65*. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015

_____. *Decreto N.º 3.860*, de 9 de julho de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: maio 2015.

_____. INEP: *SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Disponível em:<http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

_____. *Portaria n.º 191*, de 4 de outubro de 2011. Brasília, DF, 18 out. 2011. Define, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino. Diário Oficial da União, Seção 1, n. 200, Brasília, DF, 18 out. 2011, p. 13. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/coletadados/Portaria191_4out2011.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

_____. *Portaria n.º 192*, de 4 de outubro de 2011. Brasília, DF, 18 out. 2011. Define, para efeitos da avaliação, realizada pela CAPES, a atuação nos programas e cursos de pós-graduação das diferentes categorias de docentes. Diário Oficial da União, Seção 1, n. 200, Brasília, DF, 18 out. 2011, p. 13. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/coletadados/Portaria191_4out2011.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

_____. *Ministério da Educação - Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Cornélio Procopio* - Gerência de Pesquisa e Pós-Graduação -Luciano Tadeu Esteves Pansanato – Gerente de Pesquisa e Pós-Graduação Disponível em:

<http://www.utfpr.edu.br/cornelioprocopio/estruturauniversitaria/diretorias/dirppg/grupo-de-pesquisa/procedimentos-para-grupos-de-pesquisa-certificados-da-utfpr>. Acesso em: nov. 2014.

_____. CAPES. *História e Missão*. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: out. 2014.

_____. *Cursos recomendados e reconhecidos*. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: dez. 2014.

_____. *Portaria nº 174*, de 30 de dezembro de 2014. Diário Oficial da União, Seção 1, Nº 253, quarta-feira, 31 de dezembro de 2014.

_____. *Decreto nº 73.411*, de 4 de Janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências.

_____. *Decreto nº 76.056*, de 30 de julho de 1975. Aprova o I Plano Nacional de Pós-Graduação.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1986-1989*. Brasília: Capes.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília, 2005. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional.

_____. *Portaria nº 174*, de 30 de dezembro de 2014. Define, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação e das avaliações, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

CASTRO, C. M; SOARES, G. As avaliações da CAPES. In. CASTRO, C. M; SCHWARTZMAN, S. *Pesquisa universitária em questão*. São Paulo: UNICAMP, 1986.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A Educação Superior. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T.(Org.). *Organização do Ensino no Brasil: Níveis e Modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2007.

_____; MICHELOTTO, R. M. As Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil e a produção do Conhecimento. Série Estudos. *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Nº 30, pp. 267-281, Campo Grande, 2010.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. *Folha de São Paulo*, 09 de maio de 1999.

_____. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. *Rev. Bras. Educ.* n. 24, Set./Dez., Rio de Janeiro, 2003.

CORREIA, J. A; MATOS, M. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Lisboa, Portugal: Asa, 2001.

COSTA, W. R., JR.; BITTAR, M. Política de Avaliação da Pós-Graduação e Suas Consequências no Trabalho Docente. *Rev. Perspectiva*, n. 1, v. 30, p. 253-281, jan./abr., Florianópolis, 2012.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.

_____, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 7-20, set./dez. Rio de Janeiro, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

_____. Qualidade, avaliação: do Sinaes a Índices. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, 2008.

_____. O sentido ético da avaliação. In: APPEL, Emmanuel (Org.). *A Universidade na encruzilhada. Universidade: por que e como reformar?* UNESCO/MEC: Brasília, 2003.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. *Rev. Educação e Sociedade*, Campinas, n. 80, v. 23, p. 234-252, setembro, 2002.

ERDMANN, A.L.; LANZONI, G.M.M. Características dos grupos de pesquisa da enfermagem brasileira cortiçados pelo CNPq de 2005 a 2007. Escola Anna Nery: *Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p.316-22, 2008.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M.C.M. *A universidade dilacerada*. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2002. trabalho não publicado.

FÁVERO, M. de L. de A. Da cátedra universitária ao departamento: questões para um debate. In: SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (orgs.). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001. (Trabalho originalmente apresentado em setembro de 2000 na 23ª Reunião Anual da ANPED, constando do CD-ROM dos anais).

FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo; ANPED, 1999.

FERNANDES, Reynaldo. Os mecanismos de avaliação adotados pelo Sistema Educacional Brasileiro. *Educação em cena*, São Paulo, ano 1, n 3, 2008. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonenna/quem_somos/publicações/educação_em_cena/EducacaoEmCena_Abr_08.pdf>. Acesso em: out. 2014.

FERREIRA, M. M.; MORE; IRA, R. L. *CAPES, 50 anos: depoimento ao CPDOC-FGV*. Rio de Janeiro: FGV; Brasília, D.F. CAPES, 2002.

FERREIRA, R. A. *A pesquisa científica nas ciências sociais: caracterização e procedimentos*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

FERRETTI, C. J. Empresários, Trabalhadores e Educadores: Diferentes Olhares sobre as Relações Trabalho e Educação no Brasil nos Anos Recentes In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI,

D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FIGUEIREDO, V.; SOBRAL, F.A.F. A pesquisa nas universidades brasileiras. VELLOSO, J. (org.). *Universidade pública: política, desempenho, perceptivas*. Campinas: Papirus, 1999.

FIGUEIREDO, N.M.A. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2 ed. São Caetano do Sul – SP: Yendis, 2007.

FLICK, U. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Goodman, 2004.

_____. *Métodos de Pesquisa. Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCO, M. E. D. P. (Org.). *Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva*. Passo Fundo: Edif., 1997.

GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978 -1981. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 44, p. 3-17, 1983.

GERMANI, J. W. *Estado militar e educação no Brasil; 1964-1985*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 1993.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOI, A. S. Estudo de Caso Qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais*. Paradigmas, Estratégias e Métodos. São Paulo: Saraiva: 2007.

GOLDANI, M. Z.; SILVA, C. H. da; NASCIMENTO, L. F. M. do; BLANK, D. A Questão da Produção do Conhecimento: Desafios na Gestão dos Programas de Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, n. 12, v. 7, p. 104-116, julho, Brasília, 2010.

GOLDENBERG, M. *A arte da pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOODSON, I. F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L. H. da (org.). *Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. P.109-126

GOUVEIA, A. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, MEC/INEP, n. 55, p. 209-237, 1971.

HAZELKORN, E. Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas de políticas. *Revista Ensino Superior Unicamp*, maio, 2010.

HORTA, J. S. B; MORAES, M. C. M. de. O Sistema CAPES de Avaliação da Pós-Graduação: da Área de Educação à Grande Área de Ciências Humanas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, set./dez., Rio de Janeiro, 2005.

_____. Avaliação da Pós-Graduação: com a palavra os coordenadores de Programas. . In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (orgs). *Dilemas da Pós-Graduação: Gestão e Avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 101-132.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LEITE, S. B. Pós-graduação em educação: a questão da produção do conhecimento científico. In: SOUZA, D. B. de; GAMA, Z. J.(Orgs.). *Pesquisador ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de Pós-graduação em educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

LEMOS, D. V. S. *Alienação no Trabalho Docente? O Professor no Centro da Contradição* (Tese de Doutorado). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-37, 2008.

LUDKE, M, e ANDRÈ, E. D. A. M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986.

LUZ, M. T. Prometeu Acorrentado: Análise Sociológica da Categoria produtividade e as Condições Atuais da Vida Acadêmica. *Rev. Saúde Coletiva*, n. 15, v. 1, p. 39-57, Rio de Janeiro, 2005.

MACHADO, A. M. N; BIANCHETTI, L. Orientação de teses e dissertações: individual e/ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *Stricto sensu* em educação no Brasil. In: SILVA JR. J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. *Reforma Universitária: dimensões e perspectiva*. Campinas: Alínea, 2006, p. 141-156.

MANCEBO, D. Reflexões sobre a pós-graduação no Brasil: novos rumos e o pragmatismo como fundamento. In: CHAVES, V.; SILVA, JR. (org.). *Educação Superior no Brasil e diversidade regional*. Belém: EDUFPA, 2008.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINELLI, M. L. (org). *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo, Veras Editora, 1999.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, C. B. Memória e objetivos do IV PNPG. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília, 2005. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional.

MARTINS, R. A. A pós-graduação no Brasil: uma análise do período de 1970-90. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 23-41, 1991.

MAUÉS, O. C. *A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional*. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniao/31ra/trabalhos/GT11-2988-int.pdf>> Acesso em: 26 mai. 2014.

_____. A Reconfiguração do Trabalho Docente na Educação Superior. *Educar em Revista*, n. 1, p. 141-160, editora UFPR, Curitiba, 2010.

_____; MOTA JR., W. P. A Nova Regulação Educacional e o Trabalho Docente na Pós-Graduação Brasileira. *Rev. Linhas Críticas*, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago., Brasília, DF, 2011.

MAZZOTTI, A. J. et al. Avaliação da Pós-Graduação: diretrizes, critérios e indicadores. 28^a Reunião da ANPED. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/t_forpred.htm>. Acesso em: set. 2014.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*. Editora UFPR, n. 21, p. 289- 308, Curitiba, PR, 2003.

MINAYO, M. C. S. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo; oposição ou complementaridade? In: *Caderno de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 9, n 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n 37, 1999, p. 7-32.

MORAES, M.C.M. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. (org). *A bússola do escrever*. São Paulo: Corez; Florianópolis: UFSC, 2002.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, dez. 2009, p. 23-42.

_____; SOARES. M; FOLLARI. R. A; GARCIA. R. L.(org.). Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

MOROSINI, M. C.; SOUZA, A. Q. A Pós-Graduação no Brasil: formação e desafios. *RAES*, ano 1, n. 1, nov. 2009, p. 125-152.

MOURA, E. ITA – Avaliação da produção científica (1991-1995). In: WITTER, Geraldina Porto (Org.). *Produção científica*. Campinas, SP: Átomo, 1997. p. 09-24.

NASCIMENTO, J. L; NUNES, E. D. *Quase uma auto/biografia: um estudo sobre os cientistas sociais na saúde a partir do Currículo Lattes*. Disponível em: 2013

NEVES, C. E. B. A Estrutura e o Funcionamento do Ensino Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Coord.). *A Educação Superior no Brasil*. Porto Alegre: IESALC, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991.

NUNES, E.O. et al. *Educação Superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PASCAL G. O pensamento de Kant. 7a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PANSANATO, L. T. E. *Procedimentos para grupos de pesquisa certificados da UTFPR*. Ministério da Educação – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campinas, Cornélio Procópio, Gerencia de pesquisa e pós-graduação.

PEIXOTO, M. C. L. A Avaliação Institucional nas Universidades Federais e as Comissões Próprias de Avaliação. *Rev. Avaliação*, v. 14, n. 01, março, Campinas, 2009.

PIMENTA. S. G. *O pedagogo na escola pública*. S. Paulo: Cortez, 1988.

KANT I. Fundamentação da metafísica dos costumes. Lisboa: Edições 70, 1960.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BIANCHETTI, L; SGUISSARD, V. (org.). *Dilemas da Pós-Graduação: Gestão e Avaliação*. Campinas, SP: Autores associados, 2009, p. 177-205.

RIBEIRO, R. J. Revista Argentina de Educación Superior. *RAES* / Ano 4 / Número 5 / Octubre 2012. Disponível em: <http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_ribeiro.pdf>. Acesso em: maio 2015.

ROCHA, M. L da; ROCHA, D. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 1, p. 13-36, 2004.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA e CARVALHO (Orgs.). *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SACRÍSTAN, J.G. Currículo e diversidade cultural. In: Tomaz Tadeu Silva e Antônio Flávio Moreira (orgs). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, A. L. F; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 42 set./dez. 2009, p. 534-550.

SANTOS, L.C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n 89, p. 1149-1157, set/dez 2004.

SANTOS, C, M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n 83, p. 627-641, ago. 2003.

SAVIANI, D. O dilema produtividade-qualidade na pós-graduação. *Nuances: estudos sobre educação*. . Ano XVII, v. 17, n. 18, jan./dez. 2010, p. 32-49.

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 1, n. 1, p. 21-39, 2000.

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L. et al. (org). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC, 2002, p. 135-163.

SIQUEIRA B. R, SCHRAMM F. R. Eutanásia: pelas veredas da morte e da autonomia. *Rev C S Col*, 2004, p. 31-41.

SCHWARTZMAN, S. *Um espaço para a ciência: o desenvolvimento da comunidade científica no Brasil*. Pittsburgh: The Pennsylvania State University Press, 1991.

_____, S. Publicar ou morrer. *Site e blog de Simon Schwartzman*, dez. 2013. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=4777&lang=pt-br&utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+SimonsSite+%28Simon%27s+Site%29>. Acesso em: julho de 2015.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, p. 67-87. 2006.

SILVA, M. G. M. da; BERALDO, T. M. L. Universidade, Sociedade do Conhecimento, Educação: o Trabalho Docente em Questão. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Organizadores). *Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/MEC. Brasil, Distrito Federal, Brasília, 2008.

SGUISSARDI, V. A Avaliação Defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação”. É Possível Conciliar Avaliação Educativa com Processos de Regulação e Controle do Estado? *Revista Perspectiva*, n. 1, v. 34, p. 49-88, jan./jun., Florianópolis, 2006.

_____; JÚNIOR, J. R. S. *Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo. Xamã, 2009.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

SIMÕES, R. H. S. Da Avaliação da Educação à Educação da Avaliação: o Lugar do(a) Educador(a) no Processo da Avaliação da Pós-Graduação no Brasil. *Revista Psicologia e Sociedade*, n. 1, v. 1, Porto Alegre, 2004.

SOUZA, C. P. S.; MACEDO, E. Avaliação da Pesquisa em Educação e Indicadores de Produção Bibliográfica: um Relato sobre o Qualis Periódicos. *Revista de Educação Pública*, n. 37, v. 18, p. 255-272, Cuiabá, 2009.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós- graduação. *Fórum Educacional*, Fundação Getúlio Vargas, ano 4, nº 4, out.-dez., p. 3-18, Rio de Janeiro, 1980.

TAVARES, G.H.; SCHWARTZ, G.M.; ALVES, H.B.; SANTIAGO, D.R.; KAWAGUTI, C.N. *Gestão do lazer: os grupos de pesquisa em foco*. Motriz, Rio Claro, v.15, n.3, p.470-80, 2009.

TEIXEIRA, E. C. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Salvador: Bahia, 2002.

THE. Times *Higher Education.The World University Rankings.2013*. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/worl-university-rankings/2011-12/world-rankings>>. Acesso em: nov. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UPF - *Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado em Educação*, Passo Fundo, 2011.

VERHINE, R. E. Avaliação da CAPES: subsídios para a reformulação do modelo. In: MACHADO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008. p. 165-88.

VILACA, M. M. and PALMA, A. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. *Rev. Bras. Educ.*, v.18, n.53, pp. 467-484, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/13.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.

WARDE, M. J. O diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Trama e Texto: Leitura Crítica. Escrita Criativa*. 2 ed. V. II, São Paulo: Summus, 2002.

_____, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 73, p. 67-75, 1990.

WALTERS, L. *Inimigos da esperança*. Publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

WITTER, G. P. O ambiente acadêmico como fonte de produção científica. *Inf. & Inf.*, Londrina, v.1, n.1, jan./jun. 1997, p. 22-26. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1616/1370>>. Acesso em: abr. 2015.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, N; CARVALHO, M.P; VILELA, R.A.T (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZILBERMANN, Regina. *Orientação: a aventura compartilhada*. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.329-335

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MESTRANDA: Vanderléia Fruscalso

ORIENTADOR: Profº Dr. Altair Alberto Fávero

PESQUISA: Políticas de avaliação da pós-graduação da CAPES e a reconfiguração do perfil do pesquisador docente: paradoxos e desafios

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa “Políticas de avaliação da pós-graduação da CAPES e a reconfiguração do perfil do pesquisador docente: paradoxos e desafios”, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanderléia Fruscalso, com orientação do Profº Dr. Altair Alberto Fávero, que objetiva “analisar de que forma as políticas de avaliação da CAPES, interferem na reconfiguração do perfil do pesquisador docente da pós-graduação stricto sensu”.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista a ser gravada na data combinada de comum acordo. A entrevista seguirá um roteiro semiestruturado elaborado pela mestranda Vanderléia em concordância com seu orientador. A participação da pesquisa não implicará nenhum risco, pois será mantido sigilo com relação a identidade do entrevistado. Ao participar da pesquisa estará contribuindo para identificar as principais tensões do trabalho do docente pesquisador causadas em decorrência das políticas de avaliação dos programas de pós-graduação implementadas pela Capes, bem como de que forma essas tensões interferem no perfil do doente pesquisador, tanto pessoal quanto profissional.

Se durante o processo da realização da pesquisa houver alguma forma de divergência ou contrariedade do andamento da investigação, o(a) Sr.(a) poderá desistir de continuar participando, tendo o direito e a liberdade de retirar seu consentimento encaminhando por escrito uma justificativa encaminhada para a autora da pesquisa e seu orientador. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para participar da pesquisa. Os resultados serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico vandefruscalso@gmail.com, ou pelo telefone (54) 9124-7547.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____ RG nº _____,

após a leitura desse documento e os esclarecimentos de todas as dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para mim, que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, mediante justificativa por escrito, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente dos objetivos e os procedimentos que embasam a pesquisa e sobre os benefícios que o seu trabalho produzirá no campo educacional, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, autorizo que as informações por mim fornecidas à acadêmica Vanderléia Fruscalso, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, sob a orientação do Profº Dr. Altair Alberto Fávero, sejam utilizadas para as finalidades constantes do projeto de investigação, sob o título “Políticas de avaliação da pós-graduação da CAPES e a reconfiguração do perfil do pesquisador docente: paradoxos e desafios”, ressalvando a garantia do sigilo que me assiste e que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Passo Fundo, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador responsável

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAR OS SUJEITOS DA PESQUISA



MESTRANDA: Vanderléia Fruscalso

ORIENTADOR: Prof^o Dr. Altair Alberto Fávero

PESQUISA: Políticas de avaliação da pós-graduação da CAPES e a reconfiguração do perfil do pesquisador docente: paradoxos e desafios

Prezado (a) docente pesquisador (a)

Tendo em vista a realização da pesquisa de campo para tal estudo, que objetiva “analisar de que forma as políticas de avaliação da CAPES, interferem na reconfiguração do perfil do pesquisador docente da pós-graduação *stricto sensu*”, solicitamos sua colaboração, no sentido de termos maior conhecimento em relação a sua vida acadêmica e profissional relacionada a educação e principalmente na área da pós-graduação *stricto sensu*.

Para tanto, apresentaremos um roteiro de questões, para que possamos caracterizar o modo de indicação dos sujeitos da pesquisa.

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Titulação: _____

Experiência profissional em programas de pós-graduação *stricto sensu*: _____

Além de pesquisador docente, desenvolve outra função/atividade dentro da instituição:

Tempo de atuação no cargo de pesquisador docente no atual programa de pós-graduação *stricto sensu*: _____

Tempo de experiência na função de pesquisador docente no atual programa de pós-graduação:

Carga horária semanal destinada a atividade de pesquisador docente: _____

Agradecemos sua colaboração, atenção e disponibilidade.

Vanderléia Fruscalso

Mestranda

Profº Dr. Altair Alberto Fávero

Orientador

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES ACADEMICAS/PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA



MESTRANDA: Vanderléia Fruscalso

ORIENTADOR: Profº Dr. Altair Alberto Fávero

PESQUISA: Políticas de avaliação da pós-graduação da CAPES e a reconfiguração do perfil do pesquisador docente: paradoxos e desafios

Identificação da entrevista

Local da entrevista: _____ Data: _____

Início: _____ Término: _____

Identificação do sujeito da pesquisa

Dados pessoais

Nome: _____ Idade: _____

Endereço eletrônico: _____ Telefone: _____

Formação acadêmica

Graduação: _____ Nome Instituição: _____

Pós-graduação *Latto sensu*: _____ Nome Instituição: _____

Mestrado: _____ Nome Instituição: _____

Doutorado: _____ Nome Instituição: _____

Pós-doutorado: _____ Nome Instituição: _____

Dados da Instituição que atua

Nome da Instituição de Educação Superior: _____

Nome do Programa: _____

Nome dos projetos de pesquisa que coordena e tem participação:

Grupos de pesquisa que está envolvido:_____

APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA



Dados de identificação:

Idade:

Pós-graduação:

Formação Inicial:

Tempo de atuação profissional:

- 1) Descreva sua rotina de trabalho semanal na universidade.
- 2) Há quanto tempo está atuando na pós-graduação? Como foi seu processo de ingresso na mesma?
- 3) Desenvolve pesquisas com financiamento? Quantos? É bolsista produtividade?
- 4) Coordena/participa em grupo de pesquisa? Quantos?
- 5) Qual sua percepção sobre a forma como a Capes organiza o processo de avaliação dos PPGEDU?
- 6) De que forma o processo de avaliação da Capes tem influenciado seu trabalho desenvolvido no programa?
- 7) Como você organiza seu tempo de trabalho para dar conta das atividades exigidas no programa?
- 8) Em média quantas produções realiza anualmente? O sistema de avaliação da Capes influencia nessa produção? De que forma?
- 9) Que tipo de relações entre os pares é fomentado por esse sistema de avaliação da produtividade instaurado pela Capes?
- 10) Que efeitos você considera que o sistema de avaliação produz nos rumos da produção e da comunicação científica no Brasil e em outros países?
- 11) Como você vê a relação qualidade/quantidade na produção científica brasileira, tendo em vista o sistema de avaliação?
- 12) Acredita que esse sistema tem influenciado ou moldado um novo pesquisador docente? De que forma isso ocorreu?
- 13) Se pudesse fazer alguma modificação na forma o sistema de avaliação da Capes, que tipo de alteração faria?
- 14) Há alguma observação que gostaria de fazer em relação ao assunto?

Obrigada pela colaboração!

CIP – Catalogação na Publicação

F945p Fruscalso, Vanderléia

Políticas de avaliação da pós-graduação da Capes e a (re)configuração do perfil do pesquisador docente : paradoxos e desafios / Vanderléia Fruscalso. – 2015.

131 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

1. Pós-graduação – Avaliação. 2. Pesquisadores. 3. Universidades e faculdades – Corpo docente. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 378

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857